

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الحادي عشر العدد 38 يوليو 2005

* إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية
د. نهلة عبد القادر

* أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أساتذة الجامعات المصرية ومتطلباته التربوية
د. سمير القطب

* استراتيجية مقترحة لتنمية الجوانب المعرفية لدى أطفال الرياض
د. عبير الهولي
د. سلوى جوهر

* مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان
د. مرزوق عبد الحميد

* نموذج تطبيقي للطباعة باللاينو في مناهج الثانوية (مقررات) في الكويت
د. فريدة شعبان حيدر

تجارب تربوية
المدرسة كوحدة للتطوير التربوي
"التجربة الفلسطينية"
د. على خليفة

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات
من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية
موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

مستقبل التربية العربية

العدد الثامن والثلاثين

(يوليو ٢٠٠٥)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع :

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش دينوقراط

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: aced_dia@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد الحادي عشر

الافتتاحيــة

يسرنا أن نضع بين يدي القراء الكرام من أســاتذة الجامعــات والبــاحثين والتربويين العدد الثامن والثلاثين من مجلة مستقبل التربية العربية، وهــو حافــل كغيره من الأعداد السابقة بالعديد من البحوث والدراسات التي تتناول بعض القضايا والمشكلات الأكاديمية والتربوية.

فالبحث الأول يعالج موضوعا بالغ الحداثة، وهو " إدارة المعرفة كمــدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية" وتقدمه لنا الدكتورة، نهلة عبد القادر، من جامعة عين شمس، حيث عالجت موضوعها بداية من تعريف إدارة المعرفة مــن المداخل المختلفة ثم قدمت تحديدا للإبداع التنظيمي ومتطلبات تفعيله وكشفت عــن طبيعة العلاقة بين إدارة المعرفة والإبداع التنظيمي الأكــاديمي والآليــات الكفيلــة بتعميقها مستندة في ذلك إلى تحليل نتائج الأدبيات العالمية والمصرية ثــم انتهــت بوضع المرتكزات الأساسية لاستراتيجية إدارة المعرفــة كمــدخل للإبــداع فــي الجامعات المصرية.

أما البحث الثاني فكان عن "أولويات الإصلاح المجتمعي من وجهة نظــر أساتذة الجامعات المصرية ومتطلباته التربوية" وقد عالج د. سمير قطب من جامعة طنطا، هذا الموضوع بمدخل ميداني، حيث انتهى إلى أن المجتمع المصري يحتاج إلى عملية إصلاح شاملة في كافة مجالاته: الاقتصادية، والتعليميــة، والــسياسية، الثقافية والاجتماعية والإدارية والعقدية والعلمية- الفكرية، والبيئية- الصحية، وقد حدد ملامح كل مجال من وجهة نظر أساتذة الجامعات موضوع عينته، كمــا قــام بتحديد المتطلبات التربوية للإصلاح المجتمعي في مصر.

أما البحث الثالث في هذا العدد فكان عن "استراتيجية مقترحة لتنمية الجوانب المعرفية عند رياض الأطفال" وقد قام بإعداد هذا البحث باحثتان: الدكتورة/ عبير عبد الله الهولي والدكتورة/ سلوى باقر جوهر من قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، والدراسة محاولة تجريبية للتحقق من الآثار التي تترتب على استخدام استراتيجية المناقشة والخبرة المباشرة على نمو الجوانب المعرفية والسلوكية عند رياض الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية أثر هذه الاستراتيجية على النمو المعرفي، ولذلك أوصت الدراسة باستخدام أكثر من استراتيجية تعليمية في أنشطة رياض الأطفال لتنمية جوانب نمو الطفل المعرفية.

في حين جاء البحث الرابع عن " مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ونظائرهم من التعليم العام بسلطنة عمان" وقام بإعداده الدكتور/ مرزوق عبد الحميد من جامعة الإسكندرية حيث حاول البحث التعرف على مدى فاعلية نظام التعليم الأساسي المستحدث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال مقارنة تلك المهارات لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي ونظرائهم من طلبة الصف الثامن بالتعليم العام ، والتعرف على العلاقة بين مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة والمتغيرات المؤثرة فيها، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية نظام التعليم الأساسي، وأوصت بعدد من المقترحات المتميزة في هذا الصدد.

أما البحث الأخير في هذا العدد فقد كان موضوعه" نموذج تطبيقي للطباعة باللاينو في مناهج الثانوية نظام المقررات في الكويت" وقامت بإعداده الدكتورة/ فريدة شعبان حيدر الأستاذ المساعد بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت. وناقش هذا البحث سبل تدعيم خبرات مدرسي التعليم الثانوي نظام المقررات بالكويت بالطباعة مع التركيز على مخرجات استخدام تقنية الطباعة واستكشاف نتائج جمالية عن طريق استخدام التصميم والأدوات الصناعية الخاصة بالتقنية نفسها سعيا نحو الوصول إلى أهمية استخدام الأدوات كمدخل جمالي في حفر التصميم ويتم التركيز في هذا الصدد على طباعة اللاينو.

أما في باب **تجارب تربوية**، فنعرض لتجربة تعليمية رائدة في المنطقة العربية، وهي التجربة الفلسطينية، والتي اتبعتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لتفعيل الدور الريادي للمدارس من خلال مساعدتها على تحمل مسئولياتها المباشرة في القيام بمهامها في تحسين وتطوير فاعليتها لتحسين نوعية تعليم طلابها، وذلك من خلال تجريب وتطبيق برنامج الإدارة القائم على توظيف منظومة من الإجراءات والنشاطات التي تختارها وتنفذها كل مدرسة لتحقيق أهدافها وغاياتها المحددة لها.

أما فيما يتصل **بالندوات والمؤتمرات** فقد تم استعراض الوقائع المتصلة بعدد من المؤتمرات التي عقدت خلال الشهور الماضية وناقشت مجوعة من القضايا التربوية المهمة.

أبحاث ودراسات

* إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية.

د. نهلة عبد القادر

* أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية: دراسة ميدانية.

د. سمير عبد الحميد القطب

* مدى فعالية استخدام استراتيجية مقترحة في تنمية الجوانب المعرفية عند أطفال الرياض: دراسة تجريبية.

د. عبير عبد الله الهولي

د. سلوى باقر جوهر

* مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ونظائرهم من طلبة التعليم العام بسلطنة عمان.

د. مرزوق عبد الحميد مرزوق

* نموذج تطبيقي للطباعة باللاينو في مناهج الثانوية نظام المقررات في الكويت.

د. فريدة شعبان حيدر

إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمى فى الجامعات المصرية



د/ نهلة عبد القادر هاشم (*)

مقدمة:

فى عصر المعلومات والمعرفة الذى نعيشه الآن، تعتبر المعرفة عاملا هاما فى نجاح كل من الفرد والمنظمة على المدى البعيد، حيث " أصبحت المعرفة تحل محل عوامل الإنتاج، والقيم غير الملموسة للمعرفة تجعل قيمة المنظمات الناجحة تكمن فى قدرتها على اكتساب المعرفة وتوليدها وتوزيعها وتطبيقها استراتيجيا وعمليا، وليس فى قيمة الأصول الثابتة لديها من مبانى وآلات وما إلى ذلك " (توفلر، ١٩٩٥، ٢١).

وقد اعتادت المنظمات بكافة أنواعها إدارة أصولها وأرصدتها التقليدية من أموال وأيدى عاملة.. وغيرها، ولكنها لم تتقن بعد إدارة الأصول المعرفية، وإذا كانت الأصول التقليدية تتعرض عادة للتناقص والاستهلاك فإن الأصول المعرفية على العكس تتميز بتزايدها وتعاظمها مع كثرة الاستخدام (بروستى، وآخرون، ٢٠٠١، ٨).

وبذلك فإن المجتمع المبنى على المعرفة هو الذى يسود الآن وأن المنظمات التى ستنجح فى مجتمع المعلومات هى التى تستطيع إدارة أصولها المعرفية، مما يكون حافزا لها فى تنمية قوتها الإبداعية وتحقيق الميزة التنافسية.

والجامعة والمعرفة مفهومان متلازمان، حيث ارتبط مفهوم الجامعة خلال تاريخها الطويل بمفهوم المعرفة وعلى هذا الأساس ينظر إلى الجامعة أنها تمثل الموارد المعرفية للمجتمع، وبقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه القتصادى يحتاج أيضا إلى موارد ومصادر لبناء كيانه المعرفى والفكرى وهذه هى وظيفة الجامعة، وبذلك تكون الجامعة مصدر المعرفة، حيث تستمد هويتها وشرعية وجودها من هذا الدور الهام الذى تقوم به فى حياة المجتمع، لذلك تقع على عاتق الجامعات مسئولية إثراء وتطوير وتنمية البناء المعرفى للمجتمع.(مليجان الثبيتى ٢٠٠٠، ٢٢٣) .

---

* أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة عين شمس.

ونظرا لأن الجامعات بطبيعتها منظمات قائمة على أساس المعرفة، ففى تلك المنظمات يكتسب أفرادها المعرفة والمهارات التى يحتاجونها من مصادر كثيرة مختلفة داخل وخارج المؤسسات، كما أنهم يشاركون بدرجة كبيرة بمعرفتهم ومهاراتهم مع الآخرين نظرا لأنهم يدركون أنهم يعملون فى مجتمع أكاديمى مفيد بالنسبة لتقدم المجتمع، لذا فالجامعات فى حاجة ماسة إلى إدارة أصولها المعرفية بما يكفل لها تأدية رسالتها.
(Acheva-Amrung, 2001)

ومن خلال تحليل رسالة الجامعة يتضح أن هناك اتفاق بين المنظمات الجامعية على مسئولية تعقب ونشر المعرفة، ولقد حدد ألين أهداف عامة للجامعة تظهر من خلالها تحملها لمسئولية المعرفة، تتمثل فيما يلى:-
(Achava-Amrung, 2001)

- اكتشاف، اكتساب أو خلق المعرفة (البحث).
- نقل أو نشر المعرفة (التدريس).
- تطبيق المعرفة على المشكلات البشرية بما يخدم مصالح المجتمع.
- حفظ المعرفة فى المكتبات، المعارض، الأرشيفات.

وتشير كثير من الأدبيات فى الآونة الأخيرة إلى أن هناك ارتباط قوى بين إدارة المعرفة والإبداع التنظيمى، ومن هذا المنطلق فالجامعات فى حاجة ماسة إلى وضع نظام أو إستراتيجية لإدارة المعرفة بها تساعدها فى الوصول إلى معدلات عالية من الإبداع فى مواجهة تحديات دورها فى الواقع الراهن واتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة التحديات التى ستواجهها فى المستقبل.

مشكلة البحث:

باستقراء الواقع ومتابعة الكتابات الصادرة فى هذا الصدد يمكن ملاحظة تزايد الدعوة إلى الاهتمام بإدارة المعرفة فى الجامعات حتى تتمكن من اكتساب المعرفة وتوزيعها وتحديثها وتطبيقها بهدف الوصول إلى الإبداع فى أداء وظائفها.

ولعل الدافع وراء هذه الدعوة واقع الجامعات المصرية وما تعانيه من مشكلات ناتجة عن عدم وجود جهود فعلية لإدارة المعرفة بها الأمر الذى يجعلها غير قادرة على مواكبة التغيرات والتحديات على المستوى المحلى والعالمى.

وفى هذا الصدد تشير بعض التقارير والدراسات إلى أوجه القصور التالية: (المجلس الأعلى للجامعات، فبراير ٢٠٠٠, ٨-١٠).

١- ضعف قدرة منظمات التعليم الجامعى الحكومية على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الأجنبية والخاصة ذات الحركة الأسرع والمرونة الأقدر على التكيف مع متطلبات أسواق العمل من ناحية وتطورات تقنيات التعليم من ناحية أخرى.

٢- انحصار الجامعات الحكومية فى الحيز المحلى وعدم انطلاقها إلى التعامل مع المصادر العالمية (الخارجية) سواء فى استقطاب الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس أو مصادر المعرفة العلمية والتقنية أو مصادر التمويل.

٣- البطء الشديد فى استجابة الجامعات لمطالب التغيير والتطوير نظرا لتعقد التنظيمات البيروقراطية واستطالة سلسلة المستويات ذات الصلاحية فى اتخاذ القرارات التعليمية.

٤- فقدان الجامعات لفرص التميز والتنافس والتطوير المبدع باستخدام الطاقات الفكرية والعلمية المتاحة لأى منها.

٥- سيادة الانعزالية والتباعد بين الجامعات والحكومة، حيث لا يتحقق بينها أى استثمار لموارد مشتركة، أو مشاريع بحثية أو تطويرية، ومن ثم يندر وجود حالات إبداع أو ابتكار مشترك فيما بينهما.

٦- عدم تفرغ النسبة الغالبة من أعضاء هيئة التدريس للعمل الجامعى وانصراف أغلبهم عن العمل البحثى إلا لأغراض الترفيه.

٧- تقادم التقنيات التعليمية وضعف الموارد المساندة من مكتبات ومختبرات ومصادر للمعلومات وعدم اندماجها فى صلب العملية التعليمية.

ومن هنا تبدو الحاجة إلى دراسة إدارة المعرفة فى الجامعات المصرية لما لها من تأثير واضح فى وصولها إلى الإبداع فى تأدية رسالتها.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة السؤال الرئيسى لمشكلة البحث فيما يلى:

كيف يمكن تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات المصرية وصولا إلى مستويات عالية من الإبداع فى أداء وظائفها ؟

وتستدعى الإجابة على هذا السؤال طرح أسئلة فرعية هى:

١- ما مفهوم إدارة المعرفة ومداخله ؟

٢- ما مفهوم الإبداع التنظيمى ومتطلبات تفعيلة ؟

٣- ما طبيعة إدارة المعرفة كمدخل للإبداع التنظيمى ؟

٤- ما خبرات الجامعات الأجنبية والمحلية فى إدارة المعرفة ؟

٥- ما المرتكزات الأساسية لاستراتيجية إدارة المعرفة بالجامعات المصرية وصولا إلى الإبداع فى أداء وظائفها ؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تقديم بعض المرتكزات التى تصلح كأساس لاستراتيجية إدارة المعرفة بالجامعات المصرية للوصول إلى معدلات عالية من الإبداع فى أداء مهامها.

منهج البحث:

سوف يتبع البحث المنهج الوصفى، حيث يفيد فى وصف وتحليل إدارة المعرفة كمدخل للإبداع التنظيمى فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر، وتحليل خبرات الجامعات الأجنبية والمحلية فى إدارة المعرفة، والتوصل إلى مرتكزات استراتيجية إدارة المعرفة فى الجامعات المصرية.

ويسير البحث بعد عرض الإطار العام له تبعا للخطوات التالية:

١- تحديد الإطار النظرى للبحث، متضمنا الأبعاد المختلفة لكل من إدارة المعرفة والإبداع التنظيمى، والعلاقة بينهما، من خلال الأدبيات والدراسات السابقة فى هذا المجال.

٢- توضيح واقع إدارة المعرفة بالجامعات الأجنبية والمحلية.

٣- استخلاص أهم مرتكزات استراتيجية إدارة المعرفة بالجامعات المصرية للوصول إلى الإبداع فى أداء مهامها، ومتطلبات بناء تلك الإستراتيجية.

أولا: إدارة المعرفة – إطار مفاهيمى:

هناك اتفاق على أن المجتمع المبنى على المعرفة هو الذى يسود الآن، وأن المنظمات التى سوف تنجح فى مجتمع المعلومات هى التى تستطيع تحديد وتقييم وابتكار وتطوير أصولها المعرفية Knowledge assets

(Rowley, 2000, 325) ، فعلاوة على أن المعرفة هى الأداة التنافسية الأساسية فى العديد من مجالات العمل ، فإن إدارة المعرفة تكمل وتعزز المبادرات التنظيمية الأخرى مثل إدارة الجودة الشاملة ، وإعادة هندسة عمليات الأعمال والتعلم التنظيمى.

وإدارة المعرفة هى " التجمع المنظم للمعلومات من مصادر داخل المنظمة وخارجها وتحليلها وتفسيرها واستنتاج مؤشرات ودلالات تستخدم فى توجيه وإثراء العمليات فى المنظمان وتحقيق تحسين فى الأداء والارتفاع إلى مستويات أعلى من الإنجاز (على السلمى، ٢٠٠٢، ٢٠٨). وبذلك فعن طريق إدارة المعرفة يتم تحويل المعلومات إلى معرفة مفيدة قابلة للاستخدام، وعادة ما يختلط مصطلح المعرفة بمصطلحين لآخرين هما البيانات والمعلومات، فالبيانات هى الحقائق المجردة عن الأحداث أو الظواهر، والمعلومات هى الرسالة المستفادة من الحقائق المجردة، أى هى تحليل البيانات واستخراج معان أكثر وضوحا مما تعرضة البيانات، وينشأ هذا الوضوح من ربط بيانات ببعضها أو مقارنتها على فترات مختلفة أو لمنظمات مختلفة، ثم المعرفة، وهى تحويل المعلومات إلى خبرة عملية أو معيار، وبالتالى يمكن استخدامها فى توجيه من تصل إليه لفعل عمل معين أو تجنبه. (على السلمى، ٢٠٠٢، ٢٠٩).

ومن أكثر تصنيفات المعرفة شيوع، ذلك التصنيف الذى يميز بين المعرفة الصريحة والضمنية، ويتميز نوع المعرفة الصريحة بأنه متقن ومحدد المحتوى وله مظاهر خارجية، ويمكن التعبير عنه بوسائل متعددة سواء بالكتابة أو الرسم أو برامج الكمبيوتر وما إلى ذلك.(حسن العلوانى، ٢٠٠١، ٣١٢). وتستعمل تلك المعرفة فى تصميم الروتينيات وإجراءات عملية معيارية وبنية لتسجيل البيانات وهى تمكن المنظمة من التمتع بمستوى معين من الفعالية والرقابة العملية (kim, 1999, 2) بينما المعرفة الضمنية Knowledge tacit فتوجد فى العقل والسلوك وتشير إلى الحدث والبديهة والإحساس الداخلى ومن ثم فإنها شخصية، وتتضمن ما يلى:

- عناصر فنية تتضمن كيف نعرف(Know how) وهى مرتبطة بالممارسات والمهارات، والفرد يحتاج إلى ممارسة المهارات بشكل متكرر حتى يتلقى تغذية مرتدة يحصل من خلالها على الإحساس بتلك المهارات، وكثير من العاملين يمتلكون مهارات تكون أساسها المعرفة الضمنية.
- عناصر إدراكية وتعمل من خلال النماذج العقلية التى توضح لنا كيف يتشكل العالم، وأى العناصر تكون رئيسية وكيف ترتبط الأجزاء مع بعضها البعض، وهى تقودنا إلى تحديد متى

نحس بالموقف، وكيف نفهم ونحلل المواقف وتساعدنا فى الإحساس بالبيانات التى نواجه بها وفى صياغة وفهم المشكلات وإيجاد الحلول لها، والنماذج العقلية الضمنية يكون لها تأثير قوى على القرارات التى يصنعها المديرون.

- الروتينيات: كثير من المعرفة الضمنية للمنظمة تخزن فى روتينيات، وتشير كلمة روتين إلى نماذج منظمة للسلوك ممكن التنبؤ بها، والروتينيات ترسخ كإجراءات قياسية للعمل وقواعد متطورة ومدعمة، وتشمل طرق إنتاج الأشياء، طرق المكافأة والفصل من الخدمة وإجراء صنع القرار، والمعرفة تدمج في روتينيات المنظمات بناءا على حكم المديرين فى كيفية توجيه القضايا وفى الوقت الذى يترك المديرون فيه الخدمة تبقى الروتينيات كترا ث لمعرفتهم. (Lubit, 2001, 166).

وتجدر الإشارة إلى أن صعوبة التعبير عن المعرفة الضمنية وتنظيمها يجعل من السهل بالنسبة للمنظمة أن تصونها بالمقارنة بالمعرفة الصريحة، والمعرفة الضمنية تكون مؤثرة فقط عندما تدمج فى ثقافة وهيكل ومجموعة عمليات وروتينيات المنظمة وصعوبة محاكاة المعرفة الضمنية يجعلها من الممكن أن تكون أسس لميزة تنافسية وفريدة. (Lubit, 2001, 166)

ومما هو جدير بالذكر أنه يمكن للمنظمة من خلال دمج المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة أن تكتسب نوعا ثالثا من المعرفة يسمى ما وراء المعرفة Meta - knowledgeالتى تستخدم فى خلق وتكامل كل الموارد الفكرية لتحقيق مستويات عالية من الأداء. .(Kim, 1999, 2) ، وبالنظر إلى المعرفة من منظور إجتماعى على أساس أنها حصيلة للتفاعل بين الفرد والمجتمع يمكن أن نميز بين أربعة أنماط للمعرفة، هى:

١. المعرفة الواعية Conscious knowledge، وهى معرفة فردية وصريحة والمثال عليها الحقائق والمفاهيم والأطر والنظريات التى يمكن أن يكتشفها الفرد أو يتعلمها.
٢. المعرفة الموضوعية Objective knowledge وهى معرفة تتقاسمها الجماعة وتتسم بكونها معرفة صريحة مثل جسد من المعرفة المهنية المشتركة.
٣.المعرفة الآلية Automatic knowledge، وهى معرفة يكتسبها الفرد من خلال العمل وتراكم الخبرات، وتتميز بكونها معرفة ضمنية وتتمثل فى المهارات الفنية والمواهب والآراء عن البشر.

٤. المعرفة الجماعية Collective knowledge، وهى المعرفة الضمنية التى توجد لدى الجماعة وتتميز بكونها معرفة اجتماعية كامنة. (حسن العلوانى، ٢٠٠١، ٣١٢).

ومن الملاحظ أن التصنيف السابق للمعرفة ينظر إلى المعرفة باعتبارها نتاج للتفاعل بين الفرد والمنظمة من ناحيه، والتكامل بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية من ناحية أخرى.

والمنظمات الجامعية على اعتبار أنها مجتمعات قائمة على أساس المعرفة، وأهم مهام رسالتها إثراء المعرفة وتنميتها، علاوة على أنها زاخرة بكثير من الموارد الفكرية فإن التحدى الذى يواجهها اليوم هو كيفية التعرف على المعرفة الضمنية الكامنة فى رؤوس أفرادها (ممن يعدون ثروة ذات قيمة بالفعل)، والتى لا يعبر عنها أو يتم استعراضها بسهولة وحفز أصحابها على التصريح بها وجعلها أكثر وضوحا أو وصفها بأسلوب علمى ورسمى ومنهجى منظم، وإحداث تكامل فيما بينها وبين المعرفة الصريحة للوصول إلى مستويات عالية فى الأداء الجامعى.

ونتيجة لتعدد الرؤى حول المعرفة التنظيمية فقد ظهرت عدة مداخل لإدارة المعرفة التنظيمية طبقا للمدارس الفكرية المختلفة، كل منها ينظر إلى إدارة المعرفة من منظور مختلف، لذا فمن المهم تناول تلك المداخل بالتحليل، حتى نصل إلى مفهوم شامل لإدارة المعرفة يمكن تطبيقه بالمنظمات الجامعية، وتتمثل تلك المداخل فيما يلى:

أ- المدخل الإقتصادى:

ينطلق هذا المدخل من فكرة مؤداها أن رأس المال الفكرى هو المظلة الأساسية التى تنطوى تحتها إدارة المعرفة، ووفقا لهذا المدخل يرى كوين Quinn (١٩٩٢) أن القوى الإنتاجية والاقتصادية للمنظمات الحديثة تقع فى قدرتها الخدمية والفكرية بدلا من الأصول أو الموارد الطبيعية، كما أنه يشير أيضا إلى أن قيمة معظم المنتجات والخدمات الآن تعتمد على أشياء غير ملموسة أساسها المعرفة و تدور أساسا حول " كيف نعرف فنيا " technical how know (Soliman, & Spooner, 2000) وهذا يتفق مع ما يؤكده بيتر درا كر ، حيث يشير إلى أننا ندخل مجتمع المعرفة الذى لم يعد فيه الفرد هو المورد الاقتصادى الأساسى بل المعرفة التى يمكن تحويلها إلى رأس مال يتكون من الأصول غير الملموسة (Intangible assets) التى

لاتظهر في الميزانية والتي يمكن أن تشمل مهارات العاملين والمعلومات وحقوق الملكية والاستخدام الإبتكارى للأصول (حسن العلوانى ، ٢٠٠١ ، ٣١٢).

وفى إطار النظر إلى مجال إدارة المعرفة على أنه جزء متمم لرأس المال الفكري، اقترح روز وزملاؤه(Rose et al)

أنه ممكن تتبع رأس المال الفكرى فى تيارين من الفكر أولهما الإستراتيجية التى يكون التركيز فيها على دراسة خلق واستعمال المعرفة، والعلاقة بين المعرفة ونجاح المنظمة فى تحقيق أهدافها وإيجاد قيمة لها، بينما التيار الثانى هو القياس الذى يركز على الحاجة إلى تطوير نظم جديدة للمعلومات، وقياس البيانات غير المالية بجانب البيانات المالية التقليدية (Adam, & Creedy, 1999).

وقد ذكر سانشيس Sanchez أن المعرفة هى القدرة على التوزيع المنسق للمصادر والقدرات فى الطريق الذى يبشر بمساعدة المنظمة على إنجاز أهدافها، وهذه المصادر تكون بمثابة "كنوز للمعرفة " التى تحتاج إلى خريطة للمعرفة توصف كيف توجد المعرفة المفيدة وماذا يوجد فيها وأين توجد تلك المعرفة داخل المنظمة، وفى هذا الإطار حدد(Stewart) أن المعرفة توجد فى ثلاثة أشكال هى: رأس المال البشرى (Human capital) ورأس المال التنظيمى (Organizational capital) ورأس مال العملاء (Customers capital).(Soliman, &Spooner, 2000)

ويعتبر النموذج المعروف بنموذج سكا نديا (Scandia model) تعبيرا عن هذا المدخل، فقد تم تعريف رأس المال الفكرى بأنه" حيازة المعرفة وتطبيق الخبرات والتكنولوجيا والعلاقات مع العملاء والمهارات الفنية التى تزود المنظمة بالأدوات الفعالة للمنافسة فى السوق (حسن العلوانى، ٢٠٠١، ١٢٣)، وبذلك فرأس المال الفكرى يتمثل فى المعلومات حول العملاء، والممارسات الفعالة، اتجاهات السوق والتقنية، المعلومات حول العاملين، الكفاءات، الابتكارات، المعلومات حول المنافسين، القرارات وعمليات اتخاذ القرار.. إلى غير ذلك.(جسر المعلومات، ٢٠٠٠، ١٥)

واتساقا مع هذا المدخل فقيمة الخدمات التى تقدمها المنظمات الجامعية لاتتأتى فقط من خلال الاعتماد بصفة أساسية على الموارد (الأصول) الطبيعية من أموال- مبانى.. الخ، وإنما من

خلال الاعتماد أيضا على أصول غير ملموسة تتمثل فى امتلاكها للأصول المعرفية والتى ينبغى إدارتها بشكل مماثل لإدارة الأصول الأخرى فى المنظمات الجامعية، حتى تستطيع القيام بوظائفها الثلاثة(تدريس - بحث علمى - خدمة المجتمع) وتحقيق أهدافها وتحقيق ميزة تنافسية.

ب- المدخل الإدارى:

ينظر هذا المدخل لإدارة المعرفة كأداة استراتيجية للإدارة، وقد أوضح كل من جوبل وجاجنون Gopal & Gagnon أن إدارة المعرفة الفعالة تبدأ باستراتيجية، وفى استراتيجية إدارة المعرفة يتم إدراك المعرفة على أنها أكثر مصادر المنظمة قيمة واستخداما، ويتم وضع رأس المال الفكرى فى مركز أعمال المنظمة، ولكى يتم البدء فى خلق استراتيجية لإدارة المعرفة فإن المنظمات تحتاج إلى بناء النظم من أجل الحصول على المعرفة الداخلية ونقلها والتوصل إلى ممارسات أفضل (Martensson, 2000)

ومن خلال هذا المدخل يمكن القول أن إدارة المعرفة ممكن أن تكون أداة للإدارة بالمنظمات الجامعية لتحسين فعاليتها التنظيمية، بحيث يكون تطوير المعرفة مدخل مخطط متكامل يحقق نوعا من الإستجابة للتغييرات فى البيئة الخارجية والمواقف الداخلية بما يسمح بالتكيف لحل المشكلات التى تؤثر سلبيا على فاعلية تلك المنظمات ويحسن من إنتاجيتها.

ج- مدخل تكنولوجيا المعلومات:

ويقوم على دمج برمجيات (Soft ware)مع البنية الأساسية من الأجهزة المرتبطة بها Infrastructure hardware لدعم إدارة المعرفة والتعلم التنظيمى عن طريق حرية الوصول إلى المعرفة والتشارك فيها، ويتم ذلك باستخدام وسائط تكنولوجية متعددة مثل البريد الإلكترونى ونظم دعم القرار ومؤتمرات الفيديو والبرمجيات الحديثة للنظم المتقدمة لدعم القرار وتحسين العمل الجماعى بين المتخصصين المنتشرين جغرافيا، وتعرف هذه التقنية باسم (Group-ware)، وكذلك التكنولوجيات التى تعتمد على الشبكات (Web based technologies) التى تسمح بالوصول إلى المعلومات ومصادر المعرفة بصرف النظر عن اعتبارات المكان والزمان مثل الشبكة الدولية Internet والشبكات المحلية Intranet(حسن الطوانى، ٢٠٠١، ٣١٤) .

وإدارة المعرفة عندما ينظر إليها على أنها أداة لمعالجة المعلومات فهذا يكون على أساس أن إدارة المعرفة عبارة عن اكتساب وتخزين معرفة العاملين وجعل المعلومات متاحة للعاملين

الآخرين داخل المنظمة، وهذا دائما ما يتم تحقيقه من خلال استخدام تكنولوجيات متعددة وهذا يعتبر تحول من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة (Martensson , 2000) وانطلاقا من وجهة النظر هذه والتى ترى أن التكنولوجيا وسيلة أساسية لإدارة المعرفة فهناك آخرون لا يتفقون مع وجهة النظر هذه ويرون أن المعرفة ظاهرة إنسانية بالدرجة الأولى وما التقنية وغيرها من الأدوات المستخدمة فى عمليات إدارة المعرفة إلا مساعدات لا تضيف شيئا إلى ما ينتجه العقل البشرى (على السلمى ٢٠٠٢ ، ٢١٠) وفى إطار هذا المدخل فإن كثير من الجامعات فى العالم أصبحت تهتم بالمشروعات التى تهدف إلى تحسين الوصول إلى المعرفة أو لتسهيل انتقالها فيما بين الأفراد ، وهذه المشروعات ركزت على تطوير البنى الأساسية لشبكات الاتصال بما يدعم الاتصال بين الباحثين والخبراء الآخرين فى التعليم العالى والمؤسسات البحثية . (Rowley, 2000)

د- المدخل الإجتماعى:

يؤكد هذا المدخل على بناء المعرفة من خلال العلاقات الاجتماعية داخل المنظمات وهذا البناء لا يقتصر على مدخلات فقط ولكنه يشمل أيضا البناء الاجتماعى للمعرفة، حيث يفترض ذلك المدخل أن المعرفة التى يتم بناؤها يتم تجسيدها ليس فقط من خلال برامج توضحها ولكن أيضا خلال عمليات للتبادل الاجتماعى، ثم يتبع ذلك نشر المعرفة المعتنقة خلال المنظمة وفروعها) (Adam, & Creedy, 1999ويتشابه هذا المدخل إلى حد كبير مع مفهوم التعلم التنظيمى Organizational learning على أساس أن الهدف الأساسى للتعلم التنظيمى هو التطوير المستمر للمعرفة التنظيمية، وأن الهدف الأساسى لإدارة المعرفة التنظيمية هو تكوين وتخزين المعرفة والتشارك فيها وتوزيعها بين ربوع المنظمة، أى أن السمة المشتركة للتعلم التنظيمى وإدارة المعرفة هى التشارك فى الأفكار وتقاسمها وتطوير معرفة جيدة، وينتج عن التعلم التنظيمى إضافة إلى الأصول المعرفية الحالية، كما أنه يولد أصولا معرفية جيدة، أما إدارة المعرفة فإنها تهتم بتخزين وتوزيع الأصول المعرفية الحالية والتشارك فيها، كما أنها تتولى تنظيم وتنسيق الأصول المعرفية الجديدة، وأن ثمة تفاعل متبادل بين التعلم التنظيمى وإدارة المعرفة.(حسن الطوانى، ٢٠٠١، ٣١٤)

ومما هو جدير بالذكر أن المدخل الإجتماعى لإدارة المعرفة قادنا إلى إدراك حقيقة فى غاية الأهمية وهى أنه من الضرورى بناء علاقات إنسانية سليمة وقوية بين أفراد الجهاز الأكاديمى بالجامعة من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم من المدرسين المساعدين والمعيدين وذلك ضمانا لتيسير عملية التبادل والتفاعل الاجتماعى بما يكفل بناء معرفة جديدة من جانب، ونشرها بين الأطراف المعنية فى الجامعة وخارجها من جانب ثان، وتطبيق تلك المعرفة فى معالجة المشكلات التى تواجه المجتمع المحلى من جانب ثالث.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول أن النظرة الشاملة لإدارة المعرفة تجعلنا من الصعب أن نركز على مدخل واحد ننظر إلى إدارة المعرفة من زاويته ونغفل بقية المداخل الأخرى التى من الممكن أن تتكامل فيما بينها وتقدم إطار شامل ومتكامل لإدارة المعرفة.

وانطلاقا من هذا فإن إدارة المعرفة بالمنظمات الجامعية تتطلب اكتشاف الأفراد من ذوى الاختصاصات والقدرات الفكرية المتميزة (ممن لهم قيمة فكرية بالفعل) وتوظفهم فى أنواع متميزة من الأنشطة كما تتطلب فى نفس الوقت الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات للوصول إلى المعرفة والمعلومات الخلاقة والمفيدة المتوفرة عبر الوسائط التكنولوجية علاوة على ذلك فإن إدارة المعرفة بالمنظمات الجامعية لايمكن أن تتم بشكل فعال إلا فى وجود بيئة تشجع التفاعل والتبادل الاجتماعى بين أفراد المجتمع الأكاديمى لتيسير نمو المعرفة ونشرها فيما بينهم، على أساس أن " المعرفة خلافا للموارد الأخرى لاتنقص بالاستخدام، ولكن تنمو وتتطور كلما زاد انتشارها وتداولها بين الأفراد " (على السلمى، ١٩٩٧، ١٧٦) وأخيرا فإن المنظمات الجامعية ممكن أن تتخذ من إدارة المعرفة ركيزة أساسية فى تحسين أدائها الإدارى على كافة مستوياتها وبذلك تستطيع الجامعات مواجهة المشكلات الحالية والمستقبلية بمجموع ماتعلمه الأفراد من معارف ومهارات بدلا من مواجهتها فى ضوء جزئية المعرفة.

ثانيا: مفهوم الإبداع التنظيمى ومتطلبات تفعيله:

هناك من يرى الإبداع على أنه قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة، وهو عبارة عن عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانيات الأفراد والجماعات والمنظمات (عبد الرحمن بن أحمد

هيجان، ١٩٩٩، ٨، ٩) ومن خلال هذا التعريف يتضح أن الإبداع عملية ينتج عنها عمل جديد يرضى الجماعة، وتقبله على أنه مفيد، كما أن الإبداع يسعى لتحقيق إنتاج يتميز بالجدية والملائمة وإمكانية التطوير (عبد المعطى عساف، ١٩٩٥، ٣١).

هذا التعريف للإبداع ومايتضمنة من أبعاد أو جوانب يقودنا إلى ضرورة تعريف الإبداع على مستوى المنظمة، الذى يعرف على أنه " العملية التى يترتب عليها ظهور فكرة أو ممارسة أو منتج أو خدمة جديدة يمكن تبنيها من قبل العاملين فى المنظمة، أو فرضها عليها من قبل أصحاب القرار بحيث يترتب عليها إحداث نوع من التغيير فى بيئة أو عمليات ومخرجات المنظمة " (عبد الرحمن بن أحمد هيجان، ١٩٩٩، ٩) ومن خلال التعاريف المتعددة للإبداع بصفة عامة يتضح أن الإبداع على مستوى المنظمة يركز على ثلاث جوانب رئيسية، حيث يتمثل الجانب الأول فى القدرات الفكرية لأفراد المنظمة، ويتمثل الجانب الثانى فى العملية الإبداعية التى تظهر من خلال تلك القدرات الفكرية، بما يعنى استثمار لرأس المال الفكرى للمنظمة، بينما يتمثل الجانب الثالث فى المخرج النهائى من تلك العملية والذى ممكن أن يظهر فى شكل منتج أو خدمة جديدة.

وعلى وجه العموم فإن التعاريف المختلفة للإبداع تنحصر فى وجهات النظر التالية:

- مخرجات السلوك الإبداعى (الاختراعات، النظريات، حلول جديدة، اكتشافات جديدة)
- عمليات السلوك الإبداعى (الإدراك، التفكير، التعلم، التحفيز)
- الخواص الشخصية للمبدعين (الحساسية للمشكلة، الذاكرة، الطلاقة، المرونة، الأصالة، المرح، التشكك)
- المؤثرات البيئية والحضارية التى تؤثر على السلوك الإبداعى (فؤاد محمد القاضى، ١٩٩٥، ٤٠٣)

وبناء على ما سبق يمكن القول أن الإبداع ليس حكرا على الأفراد، وهو ليس عملية فردية بالضرورة حيث قد تتم ممارسته عن طريق الجماعات والمؤسسات، بل يمكن القول بأن الإبداع الجماعى أو المؤسسى قد يكون ممكنا أكثر ومتاحا أكثر، وبخاصة فى المراحل التاريخية

المعاصرة، وحيث أصبحت الظواهر والمتغيرات تتداخل بصورة بالغة التعقيد، وتحتاج إلى جهود كبيرة وإمكانيات ضخمة حتى يمكن التعامل معها والوصول إلى نتائج إبداعية حولها، وهذا ما يلقى على أجهزة إدارات المنظمات بهذه المهمة، وعليها أن تعتبرها من أول مهامها الأساسية التى لابد من وضع البرامج اللازمة لها وإقامة الترتيبات التنظيمية الملائمة لممارستها (عبد المعطى عسا ف، ١٩٩٥، ٣٥).

وإذا كانت تنمية الإبداع هدفا أساسيا لكثير من منظمات الأعمال فإنه من أسمى أهداف الجامعات بل انه وظيفة أساسية من وظائفها، حيث تمارس الجامعات وظيفة البحث العلمى التى يتم فيها ابتكار المعرفة وتطويرها وتجديدها، وذلك من خلال الاكتشافات العلمية والإبداعات الفكرية فى شتى ميادين المعرفة، وهذا يمثل وظيفة أساسية من وظائف الجامعات المعرفية فى المجتمع، علاوة على ذلك فالجامعات مطالبة أيضا بالإبداع فى نقل المعرفة وهذا ما يمثل رسالة الجامعة فى التعليم، ومطالبة أيضا بالإبداع فى تطبيق المعرفة وهو ما يمثل رسالة الجامعة التى تضطلع بها نحو الخدمة العامة للمجتمع.

وعلى الرغم من أن المنظمات الجامعية مطالبة بالوصول إلى معدلات عالية من الإبداع فى أداء وظائفها إلا أنه توجد عدة معوقات للإبداع، ومن أهم تلك المعوقات التى تحول دون الإبداع فى بيئة العمل:

١. المناخ الإدارى السيئ: مثل التركيز على المظاهر، ونظام الحوافز، وإعطاء المكافآت لغير مستحقيها وعدم وجود الدعم المادى والمعنوى للعاملين، وعقد اجتماعات عديدة أثناء العمل، وسوء عملية التواصل والحوار بين العاملين والمشاكل السياسية والاهتمام بالمراكز والمناصب.

٢. التطبيق الإدارى: مثل فقدان حرية التصرف أو عدم وجود اختيارات فى القرارات وكيفية تطبيقها(جسر المعلومات الإدارية، ١٩٩٥ ،٩) ويرتبط هذا المعوق بالدرجة المتاحة للفرد للتعبير عن شخصيته سواء أكان ذلك من خلال أفكاره أو مشاعره ، وهذه الحرية بالطبع لا تعنى بالضرورة قيام الفرد دائما بتنفيذ أفكاره الإبداعية كيفما اتفق حيث أن هناك قيودا وضوابط تنظيمية واجتماعية تحدد المقبول وغير المقبول من سلوك الأفراد (عبد الرحمن بن أحمد هيجان ، ١٩٩٩، ١٤) .

٣. اللامبالاة الإدارية: مثل ندرة الدعم المعنوى، وفقدان الحماس والاهتمام، وعدم الإيمان والثقة بنجاح المشروع.

٤. إدارة المشروع السيئة: مثل التخطيط السيئ، ووضع أهداف صعبة التحقيق، وفقدان مهارات الاتصال بين العاملين، وعدم الثقة بالقائمين على المشروع، وكذلك اعتماد أسلوب الإدارة بالأوامر المباشرة.

٥. التقويم والضغط النفسى: مثل إجراءات التقويم غير المناسبة، أو الإصرار على تقويم التغذية المرتدة دوما والضغط على العاملين للإنتاج بدون تحديد الناتج المتوقع (جسر المعلومات الإدارية، ١٩٩٥، ٩، ١٠).

٦. هيمنة القادة والإداريين المفتقرين للمعرفة والمهارة الإدارية اللازمة على معظم المنظمات، الأمر الذى يؤدى إلى تحريف قيمة التنافس الوظيفى وتحولها من حالة تنافسية شريفة تؤدى إلى تفجر الطاقات الإبداعية إلى حالة غير شريفة تعوق الميول الإبداعية، لأن بروز المبدعين والأكفاء سيكشف عن مواطن عجز القيادات مما يهدد مصالحها واستقرارها الوظيفى (عبد المعطى عساف، ١٩٩٥، ٤٩).

٧. عدم كفاية المصادر: مثل ندرة التجهيزات اللازمة للعمل أو المواد أو المعلومات أو العنصر البشرى.

٨. الضغط الزمنى: عدم وجود الوقت الكافى لتقديم موقف ما، أو النظر فى مداخل أخرى.

٩. الإبقاء على العادات المألوفة: كمقاومة التغيير بكافة صوره، وعدم استعداد الإدارة للمجازفة حتى بالتفكير بأفكار أخرى (جسر المعلومات الإدارية، ١٩٩٥ ،٩، ١٠) .

١٠. عدم مساندة العمل الجماعى من قبل المنظمة: فمن المؤكد أن الإبداع ليس فرديا فى كل الحالات، بل من الممكن أن يكون جماعيا، لذا فإن غياب ذلك الدعم أو المساندة للعمل الجماعى قد يؤدى إلى تراخى أعضاء الجماعة وتدنى حماسهم، وتراجعهم عن تقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التى يكلفون بمعالجتها.

١١. الاعتماد المفرط على الخبراء: إن الأفراد الذين يأتون من خارج المنظمة يتم النظر إليهم على أنهم القادرون على حل مشكلات المنظمات التى يجلبون اليها، وأن بقية أعضاء

المنظمة ومن بينهم أولئك الذين قد تتوافر لديهم المهارة والخبرة التى قد تفوق ذلك الموجودة لدى هؤلاء الخبراء ينبغى أن ينفذوا فقط ما يمكن أن يقدمه لهم هؤلاء الخبراء، وهذا الاعتماد المفرط على تلك الخبراء قد يحول دون تقديم العاملين بالمنظمة، وبخاصة المتميزين منهم لآرائهم الإبداعية (عبد الرحمن أحمد هيجان، ١٩٩٩، ١٥، ١٦).

إذا كان ما سبق يمكن أن يعبر عن المعوقات التى تحول دون الإبداع التنظيمى بالمنظمات المختلفة من بينها المنظمات الجامعية، فهناك عدة عوامل تحتاج إلى الاهتمام والرعاية لاستثارة الحالة الإبداعية وتنميتها فى المنظمات المختلفة، ومن أهم هذه العوامل مايأتى:

أ- تأصيل دور القيادة الإدارية فى تهيئة المناخ التنظيمى للإبداع:

يعتبر مناخ العمل فى المنظمة أحد المؤثرات المحفزة على توليد الأفكار الجديدة حيث يتصف هذا المناخ بسيادة التفاعل والحوار بين الأفراد، ووجود التعاون والانسجام بينهم وبين الإدارة، وإتاحة الفرصة للنمو والتطور وتحقيق الطموحات الفردية وتسهيل طرق وأساليب العمل، بما يكفل الاستفادة من الطاقات والقدرات الكامنة لدى الأفراد لتحقيق مصلحة المنظمة والفرد معا (ناديا حبيب أيوب، ٢٠٠٠، ٨، ٩)، ويمكن للقيادة الإدارية النهوض بالدور الريادى والجوهرى فى تهيئة وتشكيل وتطوير المناخ التنظيمى للإبداع متى توافر فى استراتيجياتها وخططها ومواقفها الفكرية والعملية العناصر التالية:

- الحرص على تبنى مجموعة من القيم والمبادئ التى تنمى التوجهات الإبداعية والعمل على وضعها موضع التنفيذ فى إطار متكامل من النظم والأساليب والوسائل وحفز العاملين وتشجيعهم على اتخاذ إطارا مرجعيا ينظم مختلف أوجه العمل.
- أن نعطى عناية خاصة وأسبقية متميزة لبناء وتنمية النظام البشرى بالقدر الذى يجعله النظام الجوهرى فى التنظيم وماسوا ه من الأنظمة المادية والفنية والتقنية كأنظمة فرعية مساعدة.
- تبنى نظام مفتوح فى التنظيم يحقق التفاعل الإيجابى والتوازن الديناميكى مع مختلف الفعاليات البيئية.
- أن تعمل بصورة دائمة ومتجددة على تنمية وتطوير الهياكل والأنظمة وأساليب العمل بما يؤمن الإسهام والمشاركة فى السلطة ويحفز على العمل الجماعى ويشجع على البحث والمبادأة والتجديد والإبداع (أحمد الخطيب، ٢٠٠١, ٢٣٨، ٢٣٩).

ب- تعميق مفهوم الوقت وأهميته فى الحياة وبأنه هو العنصر الوحيد من العناصر التى لايمكن التحكم فيها أو استرجاعها، فالساعة التى تمر تكون قد انتهت بغض النظر عن نتائج استثمارها، وكلما تعمق الإحساس بأهمية الوقت وبضرورة الاستفادة القصوى منه، كلما نمت لدى المبدعين أحاسيس وضغوط معينة تدفعهم لاستثماركل وحدة زمن لديهم للتوصيل إلى النتائج التى يسعون إليها.

ج- المكافأة سواء كانت مادية أو معنوية، حيث يقول "ويسلى " أن المكافأة تحسن من طبيعة الإنتاج وبخاصة لدى ذوى القدرة على التفكير ذى المستوى العالى، ويقول "دوكوجان" أن المكافأة تزيد من الطلاقة الفكرية والإنتاجية وأن علاقتها بالإبداع تعتمد على طبيعة الأحوال والظروف وطريقة منحها وهدفها، فإذا ارتبطت بأهداف محددة لايتم الوصول إليها إلا بالإبداع، وكان الشخص المعنى فى حاجة لهذه المكافأة، فإنها تصبح ذات أثر مهم على الإبداع، أما إذا ضعفت العلاقة بين المكافأة والهدف المتصل بالإبداع، فيكون أثر المكافأة ضعيفا وربما معدوما (عبد المعطى عساف، ١٩٩٥، ٤٢).

د- اعتماد نظم تكاملية فى العمل ومعايير موضوعية لتقويم الأداء، فالنظم التكاملية والمعايير الموضوعية لتقويم الأداء تشكل عوامل وسيطة ضرورية تعين فى استمالة وتشجيع ومكافئة المبدعين، والتى تتمثل فى: تأصيل قنوات الاتصال المفتوحة التى تحقق الاتصال والتفاعل العضوى مع الآخرين، بالقدر الذى يؤمن توفير المناخ المناسب للتعبير عن الأفكار وتبادل الرأى -.وإدارة الصراعات وفق منهجية تقوم على المواجهة والتساؤل والنقد الذاتى وتحفز على المنافسة الموضوعية بين مجموعات العمل.

هـ- الميل للتنظيم اللامركزى فى الإدارة بالقدر الذى يحقق قدرا مطلوبا من الاستقلالية والمرونة فى التنفيذ، فالنظام المركزى يميل بطبيعته إلى تبنى السمات البيروقراطية فى التنظيم المتمثلة فى مركزية السلطة وتعدد المستويات الإدارية والتقيد بالنظم والإجراءات النمطية وغيرها، أما التنظيم اللامركزى بالمقابل فإنه يحقق انتشار السلطة والإسهام فيها ويتيح هامشا أكبر لحرية التصرف ويؤمن تدفق المعلومات، ويحقق التفاعل العضوى بين أفراد مجموعة العمل الأمر الذى يعين على بلورة الأفكار وعلى زيادة الاقتناع بها والانتماء لها والحرص على وضعها موضع التنفيذ ونظرا

لهذه المزايا المتعددة فى التنظيم اللامركزى فإنه أكثر قابلية لتنمية العمليات الإبداعية فى المؤسسة (أحمد الخطيب، ٢٠٠١ ، ٢٣٧، ٢٣٨) .

ثالثا: العلاقة بين إدارة المعرفة والإبداع التنظيمى فى المنظمات الجامعية:

يتضح مما سبق أن ثمة علاقة ارتباطية بين إدارة المعرفة والإبداع التنظيمى، حيث يقوم الإبداع التنظيمى على فكرة أساسية مؤداها الاستثمار فى القدرات الفكرية لدى المنظمة، بما يعنى الاستثمار في رأس المال الفكرى للمنظمة، وهذا الاستثمار في جوهره يعنى إدارة معرفة ما فى عقول الأفراد، تلك المعرفة التى تشكل قيمة أساسية للمنظمة وتنتشر بشكل كبير بين مجموعات الأفراد وتستلزم نشر تكنولوجيا الاتصال والمعلومات (Swan & Others, 1999) وهذا يعنى أن الإبداع التنظيمى لن يتحقق بمستوى عال فى المنظمة إذا ركزت إدارة المعرفة على نقل أشكال صريحة فقط للمعرفة لأنها سوف تقتصر فقط على ما يتعلق بالمساهمة فى الإبداع، أما الإبداع على مستوى المنظمة ككل فلن يتحقق إلا من خلال الاعتماد أيضا على المعرفة الضمنية (المعرفة ذات القيمة المستقرة فى عقول الناس) وجعل تلك المعرفة متاحة بدرجة كبيرة لتقليل التهديد فى الأصول المعرفية. (Swan, & Others, 1999) .

وباستقراء الهدفين الأساسيين لإدارة المعرفة التعليمية يتضح علاقتهما بالإبداع التنظيمى، حيث يتمثل الهدف الأول فى تقوية الاستثمار فى المعرفة (حيث المعرفة التى يتم اقتناؤها تنتقل وتنتشر فى مواقف أخرى متشابهة)، بينما يتمثل الهدف الثانى فى الاستكشاف (حيث تطور المعرفة أو يعاد تخليقها لابتكار ما يسمى بالمعرفة الجديدة)

ومن الواضح أن هذين الهدفين يرميان فى النهاية إلى الوصول إلى الإبداع، ذلك الإبداع المصاحب لاستثمار المعرفة من خلال تقليل المشكلات المصاحبة لاستعمال المعرفة بكفاءة عالية، واستكشاف المعرفة من خلال تطويرها أو إعادة تخليقها.

وإذا كانت إدارة المعرفة ضرورة ملحة بالنسبة للمنظمات من أجل الوصول إلى الأداء المتميز ذى المعدلات العالية من الإبداع فإنها ضرورة أكثر إلحاحا بالنسبة للجامعات، نظرا لأن أداء التعليم يرتبط بعمق وجوهريا بالمعرفة، هذا يتضح من خلال أن الجامعة اليوم مطالبة باحتكار أشكال معينة من المعرفة، تظهر من خلال طالب التعليم العالى الذى يبحث عن المعرفة والمهارات والاتجاهات التى توفر له الخبرة المطلوبة فى تطوير الفهم لحياته الشخصية المهنية،

وعضو هيئة التدريس بوصفه مدرس قادر على تعلم أنماط معنية من المعرفة، وبوصفه باحث يكتسب المعرفة والقيم للمجتمع الأكاديمى بالإضافة إلى خدمة مطالب العامة علاوة على ذلك فالجامعات تواجه أزمات مرتبطة بالمعرفة أكثر خطورة من أزمات التمويل والتنظيم، وأساس هذه الأزمات يتمركز فى مهاجمة المجتمع للمعرفة التى يقدمها التعليم العالى من حيث أنها غير ذات صلة وعديمة الجدوى وقيمتها زائلة، وفى نفس الوقت يرفض الأكاديميون تعليم المعرفة ذات المغزى، لذا فإن نجاح الجامعات فى مواجهة تلك التحديات يعتمد كثيرا على الالتزام الفردى والتزام الكلية بتعقب المعرفة. (Barnett, & Griffin, 1997, 3, 30).

وتشير الدلائل إلى أن المنظمات التى تكون قادرة على حفز وتطوير معرفة رأس المال البشرى تكون أكثر استعدادا لمواجهة تغييرات اليوم السريعة وتحقيق الإبداع، وعملية تخليق المعرفة أو تطويرها يشارك فيها الجميع فى المنظمة على اختلاف مستوياتها، ولكن كل يشارك بحسب مصادر معرفته الكامنة (أى بحسب قوته النسبية، وحيث يتمتع المهنيون والأخصائيون الذين يباشرون الأنشطة المعرفية ومن يسميهم دركر عمال المعرفة ويتمتعون بقدر من المعرفة أعمق وأوسع وأشد وضوحا من غيرهم، لذا تأثيرهم فى تخليق المعرفة التنظيمية يكون أوضح وأقوى من غيرهم من فئات العاملين فى المنظمة، ومن ثم يكون تأثيرهم أقوى فى دفع عملية الإبداع بالمنظمة وتحقيق الميزة التنافسية (على السلمى، ١٩٩٧، ١٧).

ونظر للدور الهام لعمال المعرفة فى مجتمعنا المعاصر، فقد وصف تلك المجتمع بأنه مجتمع مهنى Professional Society يهيمن فيه المهنيون Professionalsالذين يعملون بعقولهم وليس بعضلاتهم على مجالات العمل سواء فى مجالات الصناعة أو مجالات الخدمات، ولذلك يعتبر هارولد بركن Harold Perkin الجامعة بأنها هى محور الارتكاز فى هذا المجتمع المهنى، لأنها هى الممول الحقيقى الذى يمد قطاعات المجتمع الإنتاجية المختلفة بما تحتاجه من الطاقات البشرية المؤهلة تأهيلا علميا مهنيا تخصصيا رفيع المستوى (مليجان الثبيتى، ٢٠٠٠، ٢٢٦، ٢٢٧). ومن وجهة نظر عمال المعرفة، فالتناقضات تظهر على السطح من خلال ما ينذر بخطر سريع بين حقيقة ما يصادفونه فى حجرة الدراسة بالكلية، وذلك الذى يصادفونه فى مكان العمل، وهذه التناقضات تظهر أكثر عندما يدخل أولئك العمال الجامعة للتعليم الإضافى، هنا يظهر أن

القليل قد تم تغييره خلال مئات السنين ومن هنا وجد أن احتياجات عمال المعرفة اليوم لاتلبى بدرجة مناسبة من خلال الجامعات، ومن ثم فهناك عناصر جديدة يجب أن تقدم فى مؤسسات التعليم العالى لملء الفجوة الواسعة المتناهية بين التعليم العالى التقليدى ومطالب مكان العمل اليوم الذى تقوى فيه المعرفة، وتلك العناصر تتطلب إدارة المعرفة فى التعليم العالى كنظام متكامل مع التزام حقيقى من كل أفراد الجامعة، بحيث تكون المعرفة بمثابة القوة، ومزيد من المعرفة تكون داخل الأفراد أكثر من السجلات، وبالتالى إدارة المعرفة تكون إلزامية للتعليم العالى (Achava - Amrung, 2001). وفى الوقت الذى تؤخذ فيه مستوى المعرفة ومجالات التخصص كمعايير لقياس قيمة مصادر قوة المنظمات، وبدون حفز تلك المعرفة واستثارتها ربما تبقى فى علاقة ساكنة داخل مجالاتها الوظيفية على الرغم من أن المهام تؤدى بطريقة فعالة، وإذا كانت الإدارة مهتمة بالتطوير المعرفى فإن عمال المعرفة يجب أن يوضعوا فى عمليات حيوية ديناميكية، هذه العمليات تتطلب تأييد الدافعية، الابتكار، والقدرة على تحسين الرؤية الفكرية الشاملة للعلاقة بين المنظمة وعملائها (Carneiro, 2000).

واتساقا مما سبق يمكن القول أن عمال المعرفة هم لب الكفاية الفكرية لكثير من المنظمات ولذلك يجب أن يكون لديهم مؤهلات كافية للاتصال من أجل الحصول على المعرفة التى يحتاجونها، وبحيث يكون تبادل المعرفة ممارسة أكثر شيوعا انطلاقا من رؤية المنظمة كنظام له أهداف شاملة يوافق عليها على أن لها قيمة عامة (مليجان الثبينى، ٢٠٠٠، ٢٢٤) وعلى اعتبار أن الجامعات هى الممول الحقيقى للقطاعات المختلفة بعمال المعرفة، لذلك فإن دورها لا يقتصر فقط على نشر المعرفة ونقلها من جيل لآخر، وإنما يجب أن يشمل جانبا آخر يتمثل فى خلق المعرفة واكتشافها وتطويرها، ومن ثم لابد أن تكون لها مساهمة بارزة فى الإبداع المعرفى والفكرى من خلال البحث العلمى الموضوعى الجاد.

ومن ثم بات واضحا أن الهدف من إدارة المعرفة بالمنظمات الجامعية هو تهيئة البيئة المناسبة التى تسمح لأفراد الكليات والجامعات بابتكار ونقل المعرفة ذات الفعالية وصولا إلى معدلات عالية من الإبداع فى إنجاز رسالتهم المؤسسية، وهذا يقتضى من القيادات الجامعية إدراك أن المعرفة تشكل موردا أساسيا ومهما، وتنميته تقتضى منهم العمل المستمر على خلق أفكار عملية قابلة للتنفيذ وتشجيع أفراد الكليات على المساهمة فى إنتاج هذه الأفكار.

ولكى تتم إدارة المعرفة بشكل فعال بالمنظمات الجامعية بما يسمح بتحقيق الإبداع فى أداء وظائفها فإنه ينبغى مايلى:

١. تحديد هدف إدارة المعرفة:

إن تحديد وصياغة الهدف من إدارة المعرفة هى الخطوة الأولى التى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، ويجب أن تشمل عملية الصياغة هذه عنصرين أساسيين هما: الشق التعليمى للمنظمة، والشق الخاص بالأصول المعرفية والفكرية للمنظمة وإذا لم يحدد هذان العنصران بوضوح فى صياغة أهداف المنظمة، فإنهما يظلان شيئا غامضا غير محدد، هذا وتتم صياغة أهداف المنظمة طبقا لعدة مستويات:

المستوى الأول: وهو مستوى المعايير والقواعد الذى تتشكل فيه أهداف المنظمة طبقا للرؤية الشاملة لها وتتبلور فيه مبادئ المنظمة وشخصيتها.

المستوى الثانى: وهو مستوى المعرفة الاستراتيجية التى يتم التعبير عنها من خلال البرنامج والخطط طويلة الأجل للمنظمة.

المستوى الثالث: وهو المستوى التنفيذى الخاص بالأنشطة اليومية التى تمارس بالمنظمة.

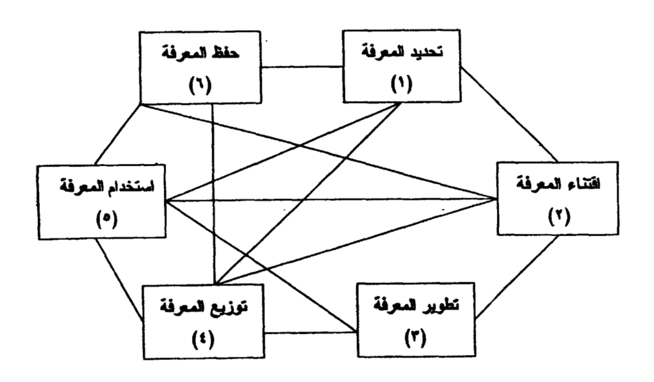
ومن هنا يجب أن تتشكل أهداف المنظمة على الثلاث مستويات، فالمستوى الأول يعبر عن مدى توافر ثقافة إدراك المعرفة لدى المنظمة Knowledge Awareness والمستوى الثانى يحدد مستقبل قدرات المنظمة وإمكانياتها، والمستوى الثالث يحول ما ورد فى المستويين الأول والثانى إلى خطط تنفيذية (بروستى وآخرون، ٢٠٠١، ١٣، ١٤)

وتعتبر أهداف المعرفة للمنظمة مكملة للأهداف التقليدية لها، ويجب مراعاة أن يتبع صياغة أهداف المعرفة إجراءات وأساليب قياس ما يتم تنفيذه بناءا على هذه الأهداف، ولذا فإن صياغة أهداف المعرفة للمنظمة يجب أن يتبعها ممارسة عمليات إدارة المعرفة.

٢. ممارسة عمليات إدارة المعرفة على نحو متكامل:

إن ممارسة عمليات إدارة المعرفة بشكل فعال يقتضى أن تحدث فى شكل إطار واحد متكامل فى سلسلة من العمليات المتتابعة، ويوضح الشكل التالى العمليات الأساسية لإدارة المعرفة (بروستى وآخرون، ٢٠٠١، ١٢).

شكل رقم (١) يوضح العمليات الأساسية لإدارة المعرفة



وتحدد عمليات إدارة المعرفة فيما يلى:

أ- تحديد المعرفة:

إن تحديد المعرفة لأى منظمة يتأتى أولا من خلال رصد تلك المنظمة لمصادر المعرفة الداخلية لها، وثانيا من خلال تعرف مصادر المعرفة الخارجية عنها.

والمصادر الداخلية تتمثل فى ما لدى المنظمة من إمكانيات، وما لدى أفرادها و خبرائها من معلومات وخبرات ذات فائدة لحاضر المنظمة ومستقبلها، وبمعنى آخر تتحدد تلك المصادر الداخلية فى الأفراد ذوى الاختصاصات والقدرات الفكرية التى يوظفونها فى أنواع متميزة من الأنشطة وتشمل تلك المصادر الباحثين، المخططين، العاملين فى الموارد البشرية (المديرون – أخصائيو شئون الأفراد) ومحللى المعلومات، ومبرمجى الحاسبات الآلية وأخصائى الشئون القانونية وغيرهم ممن يباشرون ما يسمى بالأنشطة المعرفية بشكل أو بآخر وقد أصبح هؤلاء

يمثلون نسبة متزايدة الأهمية فى سلسلة القيمة لأى منظمة، أما بالنسبة للمصادر الخارجية للمعرفة فهى تلك المصادر التى يمكن للإدارة أو المنظمة الاستفادة من رصيد الفكر والمعرفة المتاح لهم فى حسن تفهم الظروف المحيطة والكشف عن سبل تطويرها وابتكار أفضل الأدوات والآليات لاستثمار الفرص المتاحة، وتضم تلك المصادر العملاء والمستهلكين، الموظفين فى جهات الدولة وأجهزتها المختلفة التى تتعامل معهم المنظمة ورجال الإعلام والصحافة والمنافسين، وهؤلاء جميعا يمتلكون " معرفة أى أفكار، مفاهيم، تجارب، معتقدات، تقنيات.. لا تتوفر للمنظمة ولا يتحقق لها الحصول عليها بجهودها الذاتية "(على السلمى، ١٩٩٧، ١٧٤، ١٧٥).، وفى مجال تحديد ورصد المعرفة الخارجية، فيجب الاستعانة بما يلى:

- **مراكز الاستماع:** وهى شبيهة بالمؤتمرات عبر الشبكة عن بعد Tele-conference فهى عبارة عن عقد لقاءات دورية عبر الشبكة بين مد يرى المنظمات ومدراء وخبراء منظمات أخرى ذات علاقة لبحث المشكلات ذات الطبيعة المشتركة والوصول إلى حلول لها.
- **برامج البحث الذكية على الإنترنت:** وهى برامج حاسب آلى مخصصة للبحث فى مصادر المعلومات العديدة على مواقع الإنترنت وتحديد ما يفيد المنظمة منها وسط الأحجام الهائلة من المعلومات المعروضة بها، ويزداد الطلب على هذه النوعية من البرامج بسبب فائدتها العالية (بروستى وآخرون، ٢٠٠١، ١٨)، وفى هذا الصدد فإنه من الاعتبارات المهمة التى تجعل الموارد المعرفية للمنظمة أو أصولها المعرفية الداخلية غير ملحوظة عدم وجود شخص مسئول مباشر عن حصر ورصد هذه الموارد لذا أنشأن عدة منظمات بالفعل مناصب بهذا الشأن منها مسئول المعرفة الرئيسى Chief knowledge officer ومسئول التعلم الرئيسى Chief learning officer للإشراف على إدارة المعرفة والتعلم، ويكون مسئول المعرفة الرئيسى مسئولا عن إدارة المعرفة، بينما يتحمل مسئول التعلم الرئيسى مسئولية التعلم فى المنظمة، وهناك ثلاثة مسئوليات ذات أهمية قصوى لتلك المناصب تتمثل فى:

- بناء ثقافة المعرفة.

بناء أو خلق بنية تحتية لإدارة المعرفة.

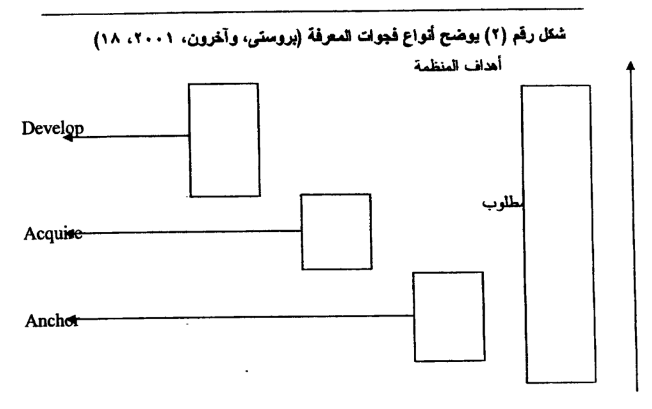
- إظهار العائد أو المردود الاقتصادى (جسر المعلومات، ٢٠٠٠، ١٩).

وتحديد الأفراد المناسبين لشغل وظيفة مسئول إدارة المعرفة يتطلب تسكين الأفراد أصحاب الخبرة الملائمة بها وإعطائهم مسئولية رصد وتحليل الموارد المعرفية الداخلية والخارجية على السواء، وفى هذا النطاق أيضا لابد للمنظمة أن تنشئ دليلا للعاملين بها وخبرائها للتعرف على ما لديهم من خبرات ومعرفة، ويعتبر هذا الدليل بمثابة الرسم الطبوغرافى للأصول المعرفية للمنظمة ويمكن التعبير عنه فى شكل جدول محوره الرأسى به أسماء العاملين ومواقعهم بالمنظمة، والمحور الأفقى يشمل نواحى المعرفة التى تريد المنظمة أن ترصدها، ويتم وضع علامات معبرة فى نقاط التقاطع بين المحور الرأسى والأفقى تعبر عن مستوى الإلمام والخبرة والتى يملكها الفرد حيال مجال المعرفة المحدد (بروستى، وآخرون، ٢٠٠١، ١٨).

ومجمل القول فالجامعة شأنها شأن أى منظمة أخرى تحتاج أن تنهض برسالتها وتحقق أهدافها مع الأخذ فى الاعتبار أنها تعتمد بدرجة كبيرة جدا على المعرفة أكثر من أى منظمة أخرى، فهى تحتاج إلى المعرفة فى بعدين أساسيين، البعد الأول على أساس أنها مؤسسة استثمارية تعمل على زيادة رصيد المعرفة، والاستفادة من ثمار التراث العلمى والإنتاج الفكرى، تنمية الثروة البشرية، ورفع كفاءتها الإنتاجية ومستواها الحضارى والاجتماعي، والبعد الثانى: على أساس أنها مؤسسة إنتاجية تحتاج إلى إدارة شئونها إدارة سليمة وبكفاءة لكى تنهض برسالتها وتحقق أهدافها (محمد حمدى النشار، ١٩٧٦، ١٩).

وبذلك فإن النظر إلى إدارة المعرفة كحافز للإبداع بالمنظمات الجامعية يتطلب أن يكون أمام كل جامعة تصور واضح لمصادر المعرفة التى تفيدها فى ممارسة العمل الإدارى والعمل الأكاديمى بها، وعلى ذلك عليها أن تحدد المعرفة التى تتواجد بها بالفعل Anchor knowledge والمعرفة التى عليها أن تقتنيها من مصادر خارجية Acquire knowledgeوالمعرفة التى يجب عليها أن تطورها Develop knowledgeبسبب عدم وجودها داخليا أو خارجيا.

شكل رقم (٢) يوضح أنواع فجوات المعرفة (بروستي، وآخرون، ٢٠٠١، ١٨)



معرفة غير موجودة مطلوب تطويرها	معرفة خارجية مطلوب اقتناؤها	معرفة داخلية بالمنظمة

ب- اقتناء المعرفة:

إن المنظمات التى تنظر إلى إدارة المعرفة كحافز للوصول إلى معدلات عالية من الإبداع فى إنجاز وظائفها ينبغى أن تسمح باقتناء المعرفة التى تكون علمية فى خاصيتها والناتجة من التفاعلات الاجتماعية والاتصالات داخل المنظمة، حيث يعتبر هذا النوع من المعرفة مدخل هام لعمليات الإبداع داخل المنظمات (Adam, 2000, 233). . وإن اقتناء المنظمات للمعرفة التى تحتاجها يتأتى من أربعة مصادر هى (بروستى، وآخرون ٢٠٠١، ١٨):

o العلاقة مع منظمات أخرى: وهى تأخذ مستويات ودرجات متفاوتة حسب نوع الهدف المطلوب تحقيقه وحسب مقدار المعرفة والخبرة المطلوب لتكامل فيها بين طرفي التعاقد، وقد يأخذ شكل التعاون أسلوب التعاقد المشترك أو تبادل المعلومات أو الاندماج الكامل.

o توظيف خبراء من خارج المنظمة: وذلك من خلال عمليات البحث عن العمالة والمهارات والمعرفة لدى إدارات الأفراد، والتى يجب أن تكون مرتبطة بأهداف المنظمة بشكل قوى، ويراعى تجنب واستبعاد صحف الخبرات المكتوبة بشكل عام وغامض، ومن الممارسات المفضلة فى هذا الصدد التعاقد مع الخبراء على أساس عقود محددة الزمن وغير طويلة لأجل، حيث هذا النوع من التعاقد يعد أكثر فعالية فى معاونة المنظمات فى المشاكل الطارئة التى تتعرض لها والاستفادة من الخبير الخارجى بأحسن شكل ممكن.

o المعرفة من عملاء المنظمة: قد تستطيع المنظمة أن تنشئ قاعدة معلومات لعملائها تبين ما لديهم من خبرات معرفة يمكن أن تفيد المنظمة، هذا يساعد على إنتاج أفكار عديدة وذات فائدة.

o المعرفة من شراء المنتجات: تستطيع المنظمات اقتناء المعرفة من شراء منتجات متقدمة مثل برامج الحاسبات إلا أن تحقيق الفائدة لا يتأتى إلا بالتكامل بين هذه المنتجات وبين قاعدة المعرفة الموجودة فعلا لدى المنظمة. ويرتبط الاستفادة من الاستثمار فى اقتناء المعرفة أيضا بقدرة المنظمة على استيعاب المعرفة المشتراة أو المقتناة وتحويلهما على أجزاء ثابتة فى بنيان عملها، وهو ما يطلق عليه اسم " القدرة الاستيعابية ".

وتشير الدلائل إلى أن مؤسسات التعليم العالى تزخر بكثير من مخازن المعرفة الأساسية من قواعد للمعلومات المالية، وقاعدة البيانات الخاصة بالطلاب ومجموعة الوثائق سواء المطبوعة أو الإلكترونية التى يمتلكها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وتوفر قواعد البيانات المختلفة يشكل مصادر مختلفة للبيانات المتولدة داخليا عن عمليات المنظمة، وخارجيا توجد الوثائق المنشورة وقواعد البيانات التى يمكن الوصول إليها عبر المكتبات ومحلات الكتب والخدمات الأخرى وعندما تكون الجامعات فى وضع منافسة فإنه من المناسب أن نصف بعض أو كل هذه القواعد المعلوماتية على أنها مخازن معلومات، ويجب أن تسعى الجامعة إلى المشاركة فى عمليات أكثر اتساعا لاقتناء المعرفة المطلوبة بما يؤدى إلى إيجاد مخازن للمعرفة يمكن لأجيال الباحثين أن

يعتمدوا عليها فى المستقبل، وفى هذا السياق فإن الجرائد وعقد المؤتمرات والمنشورات والمخرجات الأخرى يمكن اعتبارها مخازن للمعرفة.(Rowley, 2000).

بصفة عامة الجامعات لا ينقصها البيانات والمعرفة وإلى حد ما مخازن المعرفة ولكن ينقصها بدقة التجميع المتكامل للمعرفة (يتضمن المعرفة الداخلية والخارجية والصريحة والضمنية) المدمج فى مخزن واحد للمعرفة أو مجموعة من المخازن المرتبطة ببعضها من أجل تسهيل ممارسة الأعمال القائمة على المعرفة (Rowley, 2000)

ج- تطوير (إبداع) المعرفة:

إذا كان كثير من المنظمات يسعى إلى اقتناء المعرفة التى تحتاجها من مصادرها المختلفة، تلك المعرفة التى تتدرج مابين المعرفة الصريحة والضمنية، فإن هذا لابد وأن يتبعه خطوة فى غاية الأهمية وهى " إبداع المعرفة " أو تطوير المعرفة، التى تشير إلى قدرة المنظمة على تطوير أفكار وحلول مبتكرة بإعادة ترتيب ومزج المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية من خلال التفاعلات التى من شأنها تكون حقائق ومعان جديدة، ويتوقف الحكم على كون المعرفة جديدة من حيث قدرتها على حل المشكلات القائمة بشكل أكثر فعالية (حسن العلوانى، ٢٠٠١، ٣١٦).

ويعتبر تطوير المعرفة خطوة مهمة وأساسية فى سبيل الوصول إلى الإبداع بالمنظمات المختلفة، وطبقا للنموذج الذى قدمه نوناكا (Nonaka) عن إدارة المعرفة، فهو يرى أن المعرفة تنشأ من خلال تحويل بين المعرفة الضمنية والصريحة بما ينتج عنه من دورة لإبداع المعرفة، وفى هذه الدورة تنتقل المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية فى الآخرين من خلاله عملية التنشئة Socialization، وذلك عن طريق تبادل الخبرات والأفكار والمهارات الفنية بين الأفراد وبعضهم البعض، ثم تأتى بعد ذلك عملية التجسيد Externalization، أى تجسيد المعرفة الضمنية وتحويلها إلى معرفة صريحة من خلال عملية الاتصال والتفكير الجماعى (حيث تتشكل بنية المعرفة)، وفى العملية التالية وهى التذويت Internalization تتحول المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية فى الآخرين من خلال إضفاء الذاتية عليها (حيث تنتقل النظرية إلى ممارسة)، بينما فى العملية الأخيرة المسماة بالدمج Combination تتحول المعرفة الصريحة إلى معرفة

صريحة فى الآخرين من خلال الدمج والتصنيف وهو ما يعرف بمعرفة صريحة جديدة (ويتم فيها دمج للنظريات الموجودة).(Adam & Creedy, 1999) .
و(حسن العلواني، ٢٠٠١، ٢٤٢).

شكل رقم (٣) يوضح نموذج نوناكا لإدارة المعرفة

	صريحة	ضمنيه
	التجسيد	التنشئة
	الدمج	التذويت

ويعتبر البحث العلمى بالجامعات هو العامل الأساسى فى إيداع المعرفة وتطويرها وتجديدها، وذلك من خلال الاكتشافات العلمية والإبداعات الفكرية فى شتى ميادين المعرفة، وهذا يمثل وظيفة أساسية من وظائف الجامعات المعرفية فى المجتمع.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن مهمة الإدارة الجامعية ليس مجرد محاولة اقتناء المعرفة التى تحتاج إليها بل الأهم من ذلك تخليق المعرفة الجديدة من خلال دمج مصادر المعرفة الصريحة والضمنية فى نسيج متكامل ومتميز بما يساعدها على تحقيق قدر من الإبداع والتميز فيما تقدمه من خدمات مما يعطيها السبق على منافسيها، وهذا لا يقتصر على بعض الإدارات أو الوحدات بالجامعة بل يمتد إلى كل مجالات العمل بالجامعة، فالكل مسئول عن ذلك التطوير، وحتى تستطيع إدارة الجامعة توفير المناخ الملائم لتطوير المعرفة فإن هذا يقتضى منها تدعيم الاتصال والتفاعل بين الأفراد وتقليل الحواجز وإحداث التكامل فيما بين الخبرات.

د- توزيع المعرفة:

إن الوصول إلى الإبداع بالمنظمات المختلفة لا يتضمن فقط تحديد المعرفة واقتنائها وتطويرها ولكن أيضا نشر وتوزيع المعرفة الجديدة عبر المنظمة وبيئاتها، وهنا يتأتى دور الهيكل التنظيمى فى نشر المعرفة الجديدة التى تقود إلى الإبداع (Adam, 2000, 236)

ويحتاج توزيع المعرفة ونقلها إلى وضعها فى إطار نظام وإجراءات تسمح بتوزيعها على كافة المهتمين بها مما يعتبر أمرا حيويا للمنظمة التى تملك هذه المعرفة، ويؤدى ذلك إلى استفادة كل من له علاقة بها أو بأى جزء منها، وبالتالى تتحقق المصلحة العامة والكلية للمنظمة (بروستى، ٢٠٠١، ٢٦)، وداخل المجتمع الأكاديمى عبر العالم أنفقت الهيئات الممولة للبحث بثقل فى البنية الأساسية لشبكات الاتصال من أجل تدعيم الاتصال بحيث أصبحت المشاركة فى المعرفة وتوزيعها أمرا سهلا ومتاحا بأشكال عديدة متنوعة وأفضل مثال لهذه الشبكات هو الإنترنت الذى بدأ كشبكة الاتصال بين الباحثين وأعضاء هيئة التدريس الأكاديميين، كما أنها مصدر للمعرفة العامة، وفى معظم مكتبات التعليم العالى يوجد Web Page التى لا تعمل فقط كحافظة للمعلومات عن المنظمة ولكن أيضا ربما تقدم اتصالات مع مصادر مختارة للمعلومات بما فى ذلك قواعد المعلومات وقوائم الخبراء. (Rowley, 2000)

ويعتمد نقل المعرفة وتوزيعها فى المنظمة على الثقافة التنظيمية السائدة بها، فالمنظمة التى تعتمد على علاقات تقليدية من الرقابة والسلطة تجد من الصعب عليها نقل المعرفة لأن العقلية الإدارية القائمة على الأمر والإشراف تحد من فرص تشكيل الجماعات والوحدات الاجتماعية وتفاعلها بعضها البعض وهى اعتبارات ضرورية لتحويل المعرفة الفردية إلى معرفة تنظيمية، كما إن شكل الهيكل التنظيمى له تأثير مباشر على نقل المعرفة، فالهيكل التنظيمى الهرمى القائم على أسس بيروقراطية يتسم بعدم المرونة فى نقل المعرفة وتقاسمها والتشارك فيها، فإصدار الأوامر بنقل المعرفة عبر قنوات رسمية محددة سلفا لن يسمح بتدفقها بشكل فعال، وعلى العكس من ذلك، إذا ما اتخذت قنوات توزيع المعرفة نمطا غير رسمى أساسه الثقة والتعاون سيتم نقل المعرفة بشكل أسرع وأكثر فعالية يساعد فى ذلك استخدام وسائط تكنولوجية متطورة (حسن العلوانى، ٢٠٠١، ٣٢٨).

ومن أبرز الآليات المتبعة فى تبادل المعرفة فى التعليم العالى فرق العمل المشكلة فى بعض البيئات البحثية كتلك التى تحدث فى المشروعات العلمية الكبيرة، كما أن هناك بعض الصور التقليدية لتبادل المعرفة بيت الأكاديميين فى ظل ظروف حقيقية عندما يكونون فى وضع تنافسى مع بعضهم البعض .(Rowley, 2000)

وهناك من يرى أن المجتمع الأكاديمى لا يزال تتواجد به الحواجز التى تحول دون توزيع وتبادل المعرفة بين أفراده، حيث يقف على مسافة طويلة من السيناريو الذى فيه كل عضو فى المجتمع الجامعى لديه من القوة ما يجعله يتبادل المعرفة والحكمة مع الآخرين فى المنظمة، وعلى الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس فى المنظمات الجامعية لديهم خبرة معقولة فى تبادل المعرفة فى نطاق التدريس من خلال مناقشات حجرة الدراسة وتعليقات وأسئلة كل من المدرسين والطلاب التى تدفع إلى اتجاهات ابتكارية جديدة إلا أن البعض ينظر للجامعات على أنها منظمات أو مجتمعات بدائية للتعلم (Rowley, 2000)

ه- استخدام المعرفة (تطبيقها):

يعتبر توفير المناخ والظروف الملائمة لاستخدام المعرفة والاستفادة بها أحد معايير وصول المنظمات إلى الإبداع فى أدائها، فلا يكفى أن يكون للمنظمة نظام قوى لاقتناء المعرفة أو لتطويرها، لأن ذلك لا يضمن تحقق النجاح بالمستوى المطلوب، بل يجب أن يشمل نظام إدارة المعرفة بالمنظمة أساليب وضع المعرفة المقتناة والمطورة فى حالة حركة وتفاعل، وبعبارة أخرى استخدامها (بروستى، ٢٠٠١، ٢٨).

وفى بعض الأحيان ممكن أن تكون روتينيات العمل عائقا أمام الاستفادة من المعرفة المقتناة والمطورة فى ممارسة الأعمال، لذا فمن المفروض أن تنقح تلك الروتينيات وتغير دوريا تبعا للمواقف المتغيرة حتى يسهل الاستفادة من المعرفة

(Lubit, 2001)وذلك حتى لا يترتب على روتينية العمل واستقراره عدم وجود حاجة قوية لاستخدام معارف جديدة أو أفكار تطويرية وهو ما يؤدى إلى ظاهرة يسميها البعض بالعمى التنظيمى.

وحتى تضمن الإدارة زيادة استخدام المعرفة يجب أن تكون إجراءات هذا الاستخدام سهلة وميسرة وهو ما يطلق عليه فى أدب المعلومات إجراءات صديقة للمستعمل User friendly، حتى يستطيع أفراد المنظمة بسهولة الوصول إلى المعرفة التى يريدونها وأن يحصلوا عليها فى الوقت المناسب، وأن تكون هذه المعرفة متوافقة مع ما يقومون به من أعمال، بحيث يتم استخدامها بسهولة وبدقة (بروستى، ٢٠٠١، ٢٨).

ويمكن التمييز بين آليات ثلاثة لاستخدام المعرفة هي: التوجيهات Directives والروتين Routineوفرق العمل ذات المهام المحددة ذاتيا Self contained task teamsويقصد بالتوجيهات مجموعة محددة من القواعد والإجراءات والتعليمات التى يتم وضعها لتحويل المعرفة الضمنية للخبراء إلى معرفة صريحة لغير الخبراء، أما الروتين فيشير إلى وضع أنماط للأداء ومواصفات للعمليات تسمح للأفراد بتطبيق ودمج معرفتهم المتخصصة دون الحاجة للاتصال بالآخرين، أما الآلية الثالثة وهى بناء فرق العمل ذات المهام المحددة ذاتيا فيتم استخدامها فى المواقف التى تكون فيها المهام معقدة وتتسم بقدر من عدم التأكد ولا يمكن استخدام التوجيهات أو الروتين بشأنها، وفى هذه الآلية تتولى الفرق ذات المعرفة والتخصصات المطلوبة التصدى لحل المشكلات.(حسن العلوانى، ٢٠٠١، ٣١٧، ٣١٨).

وفى التعليم العالى يرتبط استخدام المعرفة وتطبيقها بخدمة المجتمع وتطويره، وهو هدف من أهداف الجامعة ووظيفة أساسية من وظائفها، ومن أهم المجالات التى يتم فيها استخدام المعرفة الجامعية فى خدمة المجتمع وتطويره ما يلى (رمضان أحمد عيد ومحمود عطا محمد على، ١٩٩٨، ١٢، ١٣):

- الاستشارات البحثية: حيث تتوجه المؤسسات الإنتاجية نحو الإفادة من الخبرات الأكاديمية البحثية بالجامعات لتطوير منتجاتها بما يتفق وآليات السوق التنافسية.
- تسويق الأبحاث الجامعية: من خلال سعى الجامعة نحو تبنى مشروعات بحثية تطبيقية تستهدف تطوير منتجات قطاع الصناعة والأعمال، وبذلك تكون أكثر قدرة على حل المشكلات التى تصطنعها آليات السوق فى عصر المعلوماتية.
- التعاقدات البحثية: وهو من أكثر المجالات التى توضح دور البحث العلمى فى تقديم الخبرات البحثية الأكاديمية من أجل تطوير منتجات المؤسسات الصناعية، وهى تعاقدات اجتماعية تعبر عن توجه الجامعات نحو الاستجابة لمشكلات المجتمع الأكبر وتصور مسئولياتها فى إعداد الباحثين القادرين على حل المشكلات برؤية مغايرة تحقق اجتماعية المعرفة.

واتساقا مع ما سبق يمكن القول أن المنظمات الأكاديمية على اعتبار أنها منظمات قائمة على المعرفة فإنها تزخر بمخازن المعرفة، ولكن التحدى الذى يواجهها هو إيجاد البيئة المناسبة

لتطبيق المعرفة التى تضيف لها قيمة، التى يتخذ فيها كل عضو هيئة تدريس موقع الخبير كباحث ومعلم، ويدرك كل منهم لدوره المتغير فى مجتمع قائم على المعرفة، ويدرك أيضا أن أمنه ومصداقيته مع طلابه وزملائه يعتمد على أساسه المعرفى.

و- حفظ المعرفة:

قد تبذل المنظمة جهدا كبيرا فى اكتساب المعرفة إلا أنها قد تكون عرضة لأن تفقدها سواء بالنسيان أو تعثر سبل الوصول إليها، ومن هنا فإن تخزين المعرفة واسترجاعها عند الحاجة يشكل عنصرا هاما من عناصر إدارة المعرفة، ويشار إلى هذا العنصر غالبا باسم الذاكرة التنظيمية Organizational memory والتى تعرف بأنها "الطرق التى من خلالها تؤثر معرفة الماضى وخبراته وأحداثه فى الأنشطة التنظيمية الحالية " ويمكن تصنيفها إلى نعين هما: الذاكرة اللفظية، وتشير إلى المعرفة الصريحة المصنفة مثل أرشيف المنظمة وتقاريرها السنوية وما شابه ذلك، والنوع الثانى هو الذاكرة العرضية ويقصد بها المعرفة المحددة المرتبطة بموقف معين فى سياق محدد كاتخاذ قرار معين ونتائجه فى زمان ومكان محددين (حسن العلوانى، ٢٠٠١، ٣١٧، ٣١٨).

وفى إطار الذاكرة التنظيمية فإن المنظمات التى تتجه نحو التطوير مع الاستفادة من تجارب الماضى، عليها أن تقوم بثلاث عمليات متكاملة، وهو اختيار ما يفيد من تجارب الماضى ثم حفظه بطريقة منظمة وبالشكل المناسب ثم استخدامة فى تحديث ذاكرة المنظمة، وتتمثل تلك العمليات فيما يلى (بروستى، ٢٠٠١، ٣٠ -٣٢).

١. **الاختيار:** إن الاختيار من المعرفة الماضية للمنظمة يحدث من خلال التعامل مع وثائق ومستندات متناثرة ومتفاوتة من حيث القيمة، وإجراء انتقاء بينهما وفقا للتحليل الذى ترتضيه المنظمة بهدف التطوير والتحديث، ويترتب على هذا الانتقاء تركيب وربط لعدد من الموضوعات التى كانت متناثرة، ثم أصبحت متقابلة ومتكاملة، وفى النهاية يمكن الوصول إلى اكتشافات مهمة ذات قيمة عالية.

٢. **الحفظ:** يأتى الحفظ بعد الانتقاء المؤكد للمعرفة، ويتم الحفظ فى أشكال ثلاثة:

- **الأفراد:** هم حفظة الخبرات ويجب توفير الإجراءات الإدارية التى تكفل الحفاظ على خبراتهم من خلال نظم الحوافز والتشجيع وإجراءات الانتقال المنظم للخبرات إلى الصفوف التالية فى السلم الوظيفى.
- **الجماعات:** يتم حفظ المعرفة لديها من خلال الأدوار المتكاملة لكل عناصر الفريق والتوثيق المنظم لإنجازات العمل وخبرات المنظمة.
- **الحاسبات:** هى الوسيلة الشائعة الآن فى حفظ المعرفة لكفاءتها ودقتها والاتساع الهائل لمساحات التخزين به.
- **التحديث:** لاتنتهى عملية حفظ المعرفة بمرحلة الحفظ، فينبغى أن تلى عملية الحفظ عملية تحديث مستمرة بهدف تحسين انتقاء المعرفة وتحسين أداء نظام المعلومات.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول أن الوصول إلى مستويات عالية من الإبداع فى الأداء الجامعى يتطلب المحافظة على الأساس المعرفى بالجامعة، ونظرا لأن هذه المعرفة تكون جوهرية للأداء فى الواقع الحالى، لذا يجب المحافظة عليها بجانب تحديثها وتطويرها من وقت لآخر لاستثمارها فى المستقبل.

٣. بناء استراتيجية لإدارة المعرفة بالجامعات:

لكى تكون إدارة المعرفة حافزا للإبداع بالمنظمات الجامعية وتحقق الميزة التنافسية لها، فإن هذا يتطلب وضع استراتيجية لإدارة المعرفة لكل جامعة، تتم من خلالها ممارسة إدارة المعرفة وفق جهود منظمة واعية ومقصودة ومخطط لها، والجامعات لديها بالفعل مستوى واضح من أنشطة إدارة المعرفة، لذا فمن المهم إدراك ذلك علاوة على استخدام تلك الأنشطة كنتائج من أجل إحداث تطورات تالية، وصياغة استراتيجية لإدارة المعرفة بها، وهذا لن يتأتى إلا من خلال إدراك واستجابة أعضاء هيئة التدريس لدورهم المتغير فى مجتمع قائم على المعرفة، وإدراك قيمة رأس مالهم الفكرى بالنسبة لدورهم المستمر فى المجتمع والسوق العالمى، كما أن هذا يتطلب منهم إدارة العمليات المرتبطة بابتكار قواعد للمعرفة على نحو واضح وبوعى (Rowely, 2000).

ومن أجل وضع وتنفيذ استراتيجية لإدارة المعرفة بالجامعة، فهناك عدة عناصر أساسية ترتكز عليها وضع تلك الاستراتيجية، تتحدد فيما يلى:

أ- تنظيم إدارة المعرفة مع توجهات العمل:

أهم عنصر فى العمل هنا يكون بتقرير كيف توزع الجهود الهادفة إلى جذب المعرفة الضمنية تجاه المعرفة الصريحة، وهنا يقترح ها نسن Hansenوزملائه أن المحاولات يجب أن تكون بالتركيز على إدارة كل من المعرفة الصريحة والضمنية بشكل متساوى، وأشاروا إلى أنه من الممكن الاستعانة بالنماذج المتبناة فى المنظمات الاستثمارية الهامة، وتقرير أفضل (مدخل) أو نموذج لإدارة المعرفة لكل منظمة يكون بمعرفة اتجاهات السوق والمجالات المفيدة.

ب- تحديد الفوائد من جهود إدارة المعرفة:

يرى كل من كلارك وسوليمان Clark & Solimanإن كثيرا من جهود إدارة المعرفة تكون غير ملموسة، ومن الصعب تحديدها، وأن الفوائد من برامج إدارة المعرفة تكون مفروضة، وذلك بمعنى أنه من المهم إجراء تحليل واسع النطاق للعمل قبل اختيار برنامج إدارة المعرفة المناسب للمنظمة (Soliman & Spooner, 2000) ويلعب هذا التحليل دورا هاما فى تقييم معرفة الموظفين، والكشف عن السمات الثقافية للمنظمة التى ربما تساعد أو تعوق أى استراتيجية لإدارة المعرفة، وتحديد وحدات القياس المناسبة لإدارة المعرفة والتى تستعمل عند ممارستها، ومن ثم إذا كانت هناك فوائد هامة ستعود على المنظمة من جراء تطبيق إدارة المعرفة (Levett, Guenov, 2000)

ج- اختيار البرنامج المناسب لإدارة المعرفة:

يرى ها نسن Hansenأن اختيار البرنامج المناسب لإدارة المعرفة يتطلب الإجابة على ثلاثة أسئلة هامة:

- ماهو السوق المرغوب فيه ؟
- ماهى القوى الدافعة ؟
- كيف يعطى المشروع أفضل الاستجابات ؟

والبرنامج يجب أيضا أن يحدد كيفية تحويل المعرفة وجعلها متاحة، وفى ظل وجود أربعة نماذج لتحويل المعرفة كما افترضت نوناكا Nonaka فإن بناء برنامج لإدارة المعرفة يحتاج إلى خطة لكل نموذج تحويل

(Soliman,& Spooner, 2000) والبرنامج المناسب لإدارة المعرفة يتطلب تصور واضح للموارد التى تخصص لإدارة المعرفة الصريحة والضمنية ويجب أن يتضمن آليات لتطوير تبادل

المعرفة ، حيث أن القدرة على تبادل المعرفة غالبا ما تكون مفقودة فى منظماتنا ، والجهود التى تبذل فى نشر إدارة المعرفة كانت دائما ما تقابل بمقاومة من الموظفين للمشاركة بخبراتهم ، والسبب وراء ذلك هو أن الموظفين يتنافسون بطبيعتهم ودائما ما يكونون أكثر ميلا للاحتفاظ بالمعرفة التى يملكونها أكثر من تبادلها ، وعلى الجانب الآخر فإن عمليات تبادل المعرفة بصورة جيدة تحقق فوائد هائلة بالنسبة للمنظمة ، وقد أعلن مركز الجودة والإنتاج الأمريكى أن السبب الرئيسى وراء عدم تبادل المعرفة يكمن فى أن الموظفين لا يدركون أن خبراتهم قد تكون مفيدة للآخرين (Martensson, 2000)

ولعل أهم آليات تعزيز تبادل المعرفة تتمثل فيما يلى:

(١) تطوير ثقافة تبادل المعرفة:

فعلى أساس أن المعرفة ليست مجرد وثائق وملفات وبرامج حاسب آلى، فهى توجد فى عقول الأفراد والجماعات البشرية، لذا فالعلاقات بين الأفراد تلعب دورا حاسما فى إبداع المعرفة ونشرها والاستفادة منها فى ربوع المنظمة، وتلعب الثقافة السائدة دورا هاما فى بناء تلك العلاقات، لذا فتطوير تلك الثقافة من الأمور الهامة فى أى منظمة، وهناك جهود لتبادل المعرفة يكون لها أثرا قويا على الثقافة التنظيمية مثل النصح بإخلاص، الاستجابة للأسئلة الموجهة من الآخرين، تقديم إسهامات فى قواعد البيانات، والمناقشات التى تتم بين الجماعات والحاجة للقياس والمكافأة، علاوة على ذلك فهناك قصص القادة وتوجيهاتهم والأمثلة التى يقدمونها من خلال سلوكهم الخاص مما يكون له أثرا قويا على ثقافة المنظمة.

- وهناك أيضا الاستعداد للبحث عن المعلومات من الآخرين، واستعمال تلك المعلومات فى تطوير العمل، بجانب تخصيص مكافآت التميز لكل من يستعمل أفكار تم الحصول عليها من مكان آخر فى المنظمة أو من خارجها فهذا ممكن أن يشجع البحث عن المعرفة.
- التعيين والاختيار لأفراد لديهم الاستعداد للتعلم وتجريب الأفكار الجديدة.
- إن هوية المنظمة القوية تعمل على تقليل المسافة الملحوظة بين الأفراد فى المواقع المختلفة من المنظمة، وتجعل من السهل بالنسبة للأفراد الموافقة أو قبول أفكار كل منهم للآخر وان الهوية المصاحبة للمنظمة ككل، فضلا عن الهوية المصاحبة لكل قسم أو فرع تعزز بواسطة الحصول

على خبرة العمل من المواقع المختلفة فى المنظمة من خلال حضور المؤتمرات التى تجذب الأفراد للعمل معا عبر المنظمة، وبواسطة الاتجاهات التى تمرر من أعلى.

وفى النهاية فالثقافة يجب أن تكون قادرة على تحمل الأخطاء إذا كان الأفراد لديهم الرغبة فى المخاطرة بتجريب أفكار جديدة عن الاستمرار فى إتباع الطرق التقليدية فى ممارسة الأعمال (Lubit, 2001, 173).

(٢) العدالة الإجرائية: Procedural Justic

تعتبر العدالة الإجرائية عاملا آخر لتشجيع تبادل المعرفة، فعندما يشعر العاملون أن عمليات صنع القرار الاستراتيجى تكون عادلة، فهم يميلون اختياريا للتعاون، وعندما يشعرون أن تلك العمليات ليست عادلة فهم يميلون إلى ادخار المعلومات وسحب أقدامهم، وللعدالة الإجرائية ثلاثة أبعاد:

- الإشراك: Engagement يعنى أن يسأل الأفراد عن معلوماتهم فى القرارات المؤثرة عليهم.
- التفسير Explanation: يعنى أن كل هؤلاء الأفراد من المتأثرين والمشتركين يجب أن يفهموا ماسوف يصنعه القرار النهائى.
- وضوح التوقعات: Clarity of Expectation يعنى أنه قبل وأثناء وبعد صنع القرار يجب أن يفهم المديرون ماهو متوقع منهم.

وعندما يتم الوفاء بتلك المعايير الثلاثة للعدالة الإجرائية فغالبا يفضل موظفوا المنظمة أن يتبادلوا الأفكار فيما بينهم وينفذوا القرارات التى تتخذ.

وبالمثل فالعدالة الإجرائية فى ممارسة تقييمات الأداء وتوزيع المنافع تؤدى إلى سلوك المواطنة التنظيمية، ذلك السلوك الذى يشمل حالة من يقظة الضمير فى تحمل مسئوليات الوظيفة، ويتمثل فى مساعدة الزملاء فيما يتصل بعملهم وتوصيل المعلومات المفيدة للأفراد فى الإدارات الأخرى، وهكذا فإن الاستثمار فى تقوية العدالة الإجرائية داخل المنظمة سوف يدفع إلى زيادة الاتصال والتعاون، وهذا سوف يزيد تباعا من نشر المعرفة. (Lubit, 2001, 174)

(٣) التعامل مع الميكانيزمات الدفاعية: Dealing with defensive mechanisms

إن الاتصالات المفتوحة الضرورية لنقل المعرفة الجيدة لاتحدث بصفة متكررة، حيث يتعهد الأفراد فى المنظمات بميكانيزمات دفاعية مختلفة لتجنب الارتباك، والتعقد أو الحاجة للتغيير، ومن الميكانيزمات الدفاعية الشائعة، تجنب مناقشة القضايا الهامة، أو إعطاء رسالات غامضة

وتحريف المعلومات، وبصفة خاصة فالأفراد تتجنب الجدل من خلال إخفاء أو إغفال القضايا التنظيمية والأفراد لا تتجنب فقط مناقشة القضايا الشاقة، ولكنهم يتجنبوا البحث فيها أيضا، ويوافقوا على قبول استنتاجات غير منطقية وغير مجربة.

وتتضمن إدارة المعرفة الفعالة التعامل مع الميكانيزمات الدفاعية التى تعوق الاتصال ومن الطرق القوية المحتملة للتعامل مع هذه الميكانيزمات الدفاعية تكون بالفحص المكثف لافتراضات هؤلاء الأفراد وإشراكهم فى جماعة التداول وصنع القرارات، وربما يكون من المهم بالنسبة لأعضاء المنظمات أن يكونوا على وعى بأنهم والآخرين لديهم ميل لتجنب مناقشة القضايا بشكل كاف، وأن هذا التجنب من المحتمل أن يكون مكلف جدا للمنظمة، لذا فمن المهم جدا تطوير الثقافة التى تقيم حالة الصراحة وتجيز الوقوع فى الأخطاء، وتشجع طريق الاستفسار عن الأشياء وترشد وتسمح للعاملين بمجابهة رؤسائهم، ومن المفيد أيضا تعليم وتدريب المديرين على الاتصالات المفتوحة بما يسمح لهم بممارسة أدوار المسهلين Facilitators والاستشاريين Consultantsفى الاجتماعات، وتجدر الإشارة إلى أن الميكانيزمات الدفاعية ممكن أن تعطل قدرة الأفراد على النظر إلى المشكلات ومناقشتها والتصرف فيها، وعلى الرغم من امتلاك المنظمة لأى عدد من الفرق المتباينة ومجموعات للمناقشة، فإنه إذا كان ثقافتها تسمح بالميكانيزمات الدفاعية وتفشل فى تدعيم كل من التبادل الآمن للمعلومات وإجراء العمل بناءا على الأفكار الجيدة، فتبادل المعرفة وتنفيذها سوف يتعطل. (Lubit, 2001, 174)

(٤) الهياكل التنظيمية:

إن الهياكل التنظيمية لها دور أساسى فى تعزيز التبادل المعرفى إلا أنها ممكن أن تقف حائلا دون نشر وتبادل المعرفة ومن ثم تعطل جهود إدارة المعرفة، وعلى الرغم من أنه لا يوجد نمط معين للهيكل التنظيمى يمكن أن تأخذ به المنظمة فى سبيل إدارة فعالة للمعرفة، إلا أن الممارسات الفعلية الخاصة بإدارة المعرفة تشير إلى أنه من المهم " التحول من الهيكل التنظيمى هرمى الشكل متعدد المستويات إلى الهياكل التنظيمية الأكثر تفلطحا والأبعد عن الشكل الهرمى التقليدى " (على السلمى، ١٩٩٧، ١٧٩) وفى هذا الإطار فقد تبدو أشكالا معينة للهياكل التنظيمية أكثر ملاءمة من بينها:

- الهيكل الأفقى المتسع، حيث يكون نطاق الإشراف كبيرا جدا، وفى هذا النوع من الهياكل نجد أن الأوامر لا تأتى من الرئيس إلى المستوى الذى يقع أسفله، بل إن السلطة المركزية تصبح منبع المعلومات ومنسق للاتصالات أو مستشار يجيب عن الأسئلة المعقدة التى تحتاج خبرة أكثر، ويكون الهدف من اللجوء إلى المدير هو الاستشارة والاطمئنان على سير العمل.
- الهيكل الشبكى، وهو عبارة عن وحدات مختلفة لها جميعا نفس الدرجة من الأهمية ونفس المستوى الوظيفى، ولكل خبرته وتخصصه المتميز، وتتبادل الاتصال المباشر مع بعضها البعض وتستطيع التشاور لحل المشاكل جماعيا طبقا لنوع المشكلة والخبرات المطلوبة لحلها أى أن الوحدات تعمل باستقلال تام ويمكن أن تتصرف فى بعض الأحيان كمنظمات مستقلة، ويقتصر دور المركز على تجميع المعلومات ونقلها من وإلى الوحدات فهو لا يولد المعلومات بنفسه، ذلك أن المعرفة مركزة فى الوحدات وتستطيع الاتصال ببعضها مباشرة ولكنها تتمتع باستقلالية تامة.
- الهياكل المعكوسة، وفيه يتم النظر إلى العميل باعتباره أهم شخص، وتصبح نقطة الالتقاء معه على رأس المنظمة، وتسعى المنظمة إلى مساندته وتوفير كل احتياجاته، وذلك على عكس الشكل البيروقراطي الذى يلتقى فيه العميل مع أدنى المستويات التنظيمية (حسن العلوانى، ٢٠٠١ ، ٣٢٠، ٣٢١) .

وهناك منظمات مختلفة صممت هياكل إبداعية لتعزيز فعالية تبادل المعرفة، من هذه الهياكل تجميع الأفراد من مناطق جغرافية مختلفة لتشكيل" فرق الممارسات الأفضل " حيث يتبادلون أفضل الأفكار التى يحتفظون بها فى منظمتهم، وفى هذه الحالة يتم تصميم ما يسمى بمراكز الامتياز Centers of excellence" التى تعزز نمو وتبادل الخبرات الخاصة، علاوة على ذلك فهناك الشبكات الشخصية التى تكون حاسمة فى التشكيل القوى للروابط بين الأفراد، حيث تسهل نقل المعلومات، وتعزيز تبادل المعرفة وتدعيم تطوير الأفكار الجديدة، ولبناء تلك الشبكات، فالمنظمات يجب أن يكون لديها ميكانيزمات لجذب الأفراد إلى الاتصال المباشر، مثل انتقال عدد كبير من المديرين والمهندسين عبر المكاتب المختلفة بالمنظمة مما يعطيهم الفرصة لتعلم ممارسات جديدة وحمل أفكار جديدة إلى أماكنهم الأصلية. (Lubit, 2001, 175, 176)

(٥) المكافأة على تبادل المعرفة واستخدامها:

واحدة من أهم القضايا عند العمل باستراتيجية إدارة المعرفة هى إيجاد الحوافز الحقيقية (المكافآت) للأفراد من أجل تبادل وتطبيق المعرفة، فكل من الميكانيزمات التى ذكرت أعلى فشلت فى التوصل إلى فوائد ما لم تكن ثقافة المنظمة موجهة نحو الفعل وقياسه ونظم المكافأة تعترف بقوة وترتقى بالتنفيذ الحقيقى للمعرفة الجديدة والممارسات الأفضل (Martensson, 2000)، ويشمل اختيار البرنامج المناسب لإدارة المعرفة التفاوض مع الموظفين بالإضافة إلى فحص أدائهم ومكافأتهم.

د- تنفيذ استراتيجية كيف نعرف " Know how ":

الدراسات الحديثة اقترحت أنه لكى نستخدم ونضخم فى خبرة " كيف نعرف " لدى الموظفين فإن المنظمات يجب أن تتبع ما يلى:

- التركيز فقط على المعرفة التى يحتاجها العمل.
- جعل المعرفة الهامة واضحة (من خلال صنع مسارات صريحة وواضحة للخبرات والمعرفة الهامة داخل المنظمة).
- إعطاء الانتباه إلى مجموعة المفردات التى تتضمنها المعرفة، بحيث تصبح المعرفة محددة (فعلى سبيل المثال احتياجات المستهلك مقابل التغذية الراجعة للمستهلك).
- تجاوز المنظمة إلى المعرفة الجاهزة من العملاء والمنافسين.
- قياس نتائج تنفيذ برنامج إدارة المعرفة.
- جعل برنامج تبادل المعرفة كقيمة أساسية للمنظمة واضح أمام الموظفين.
- المكافأة على تبادل الخبرة والمعرفة.

وتلك الاستراتيجية تعمل كقائمة للفحص والضبط للتأكد من أن برامج إدارة المعرفة يغطى كل العناصر الهامة للمنظمة (Soliman, & Spooner, 2000)

هـ- إيجاد بيئات مساندة لبرامج إدارة المعرفة:

كثير من المنظمات لديها ثقافات لا تدعم ممارسات إدارة المعرفة، فعلى سبيل المثال إذا كان الموظفون معرضين للمساءلة عن تنظيم أوقاتهم فى العمل، وتتم مكافآتهم وترقياتهم المقررة على أساس القيمة المضافة للأداء (كإضافة قيمة إلى المنتجات / الخدمات بالنسبة للمستهلك)، فإنه

من النادر إيجاد الموظفين الذين يقضوا الوقت فى مشروعات تبادل المعرفة، فهم لا يعترفون بما تضيفه تلك المعرفة من قيمة إلى الأنشطة التى يمارسونها، وبالمثل إذا كان لا يوجد تقييم ولا ميزة تعطى لأنشطة إدارة المعرفة داخل المنظمة، فإن إدارة المعرفة ستكون دائما فى القاع، وتوجد عدة أدوار هامة من المهم القيام بها لتدعيم أنشطة إدارة المعرفة، ولإيجاد البيئة المساندة لها، وتتمثل تلك الأدوار فيما يلى:

- التجمعات الاجتماعية للأعضاء العاملين، ففى بعض المنظمات ربما لا يعتبر التحدث للزملاء نشاطا ذا قيمة مضافة، لذا فمن المهم تسهيل مقابلات للعاملين لتدعيم أنشطة إدارة المعرفة.
- تصميم أماكن (مكتب مثلا) للأفراد العاملين للمقابلة مع بعضهم البعض بصورة غير رسمية يكون له أثر هام فى تشجيع تبادل الأفكار ونقل المعرفة.
- بناء الثقة فيما بين العاملين، فالثقة الزائدة فيما بين الموظفين تحسن فرصة تبادل المعرفة.
- الاختلاف فى الثقافة واللغة، فمن الواضح أن تحدث العاملين بأكثر من لغة يحسن من قدراتهم على اكتساب المعرفة من المستهلكين والأسواق، خصوصا الأسواق العالمية، ومن هذا ينبغى التركيز على اختيار العاملين بثقافة مناسبة وخلفيات مناسبة لتدعيم أنشطة إدارة المعرفة.
- مخططات الوقت، فتوقيت جهود إدارة المعرفة يكون هام لنجاحها، وتوقيت تسهيل الدعم لأنشطة إدارة المعرفة يساعد على نجاح البرنامج.
- التعلم ومعالجة الأخطاء، إذا تم تشجع العاملين على مناقشة أخطائهم بصراحة، فإن " ثقافة الصراحة والبحث عن المساعدة " تؤدى إلى خلق منظمة التعلم، ومن هذا فمن المهم إيجاد بيئة تعلم بعيدة عن الخوف من العقاب والجزاءات، وهذا يتبعه تسهيل أنشطة إدارة المعرفة (Soliman, & Spooner, 2000)
- الاستعانة بالإدارة العليا وطلب المساندة منها، فالاستعانة بالإدارة العليا فى جهود إدارة المعرفة توفر مزيد من الحفز للعاملين لتبادل المعرفة وزيادة فرصة نجاح برامج إدارة المعرفة، وقد أثبتت الممارسات الفعلية أن المنظمات التى أحرزت نجاحا أكبر فى إدارة المعرفة، هى تلك التى لديها سلطة تنفيذية معينة على المستوى الأعلى تأخذ على عاتقها نشر موظفى المعرفة طول الوقت فى كل مستويات المنظمة (Martensson, 2000)ولاشك أن توفير البيئات المساندة لبرنامج إدارة المعرفة يحفز العاملين ذوى المعرفة علىإطلاق معارفهم الكامنة وإتاحتها للمنظمة، وكذلك دفعهم لتطوير معارفهم وتنميتها (على السلمى، ٢٠٠٢، ٢١٤).

هـ- استخدام التكنولوجيا الممكنة لبرنامج إدارة المعرفة:

يعتقد كثير من المحللين أن ظهور تكنولوجيات مثل Internet، والموبايل Mobileوالنظم التى أساسها المعرفة سوف يسهل من عملية تبادل المعرفة ويساعد فى تنفيذ برامج إدارة المعرفة وعلى أية حال توجد وجهة نظر أخرى ترى أن مثل تلك التكنولوجيا ممكن أن تكون حقيقة ضد إدارة المعرفة، فبدون إشراف نشط فالتكنولوجيا ربما تكون مجرد إضافة إلى فيض المعلومات فى المنظمة، وتوجد تكنولوجيات أخرى ممكن أن توظف بالفعل فى المشروع، وتساهم جزئيا فى توظيف مدخل إدارة المعرفة، وتشمل هذه التكنولوجيات نظم المعلومات المكتبية والنظم التى أساسها المعرفة، وعلى أية حال فعلى الرغم من إمكانية تطبيق التكنولوجيا، فالممارسات الفعلية تشير إلى أن امتلاك التكنولوجيا ينبغى أن تكون فى حدود بحيث لا ينتج عنها صراعات كثيرة تعوق تحقيق الإنجاز المطلوب، وسمة نظام إدارة المعرفة الحقيقى يكمن فى العمليات والبنية الأساسية الهادفة، والبنية الأساسية تكون ضرورية للأفراد بشدة، والمشروعات لديها مداخل ناجحة لإدارة المعرفة تمارسها من خلال محاولة إدارة معرفة الموارد البشرية فى المنظمة وفى المواقع بواسطة تحديد العمليات والتى عن طريقها تضيف إدارة المعرفة قيمة واضحة للعمل (Soliman, & Spooner. 2000).

و-إيجاد فريق لإدارة المعرفة:

إن العمل حديثا كان يصمم لتحاشي تبادل المعرفة، حتى فى فرق العمل التى تعتبر شائعة فى مجال الأعمال اليوم، ولكن من خلال تبنى مفهوم تبادل المعرفة فالمدير ربما يحاول أن يحدث وحدة الهدف التى تفتقد حاليا، كما أنه يستطيع الإعلان عن تشكيل فريق لتبادل المعرفة (ووجود هؤلاء الأفراد ضمن ذلك الفريق لا يجعلهم اتوماتيكيا كفرد واحد)، وفرق إدارة المعرفة تتطلب ليس فقط تحسين الأداء وتدعيم العمل ولكن أيضا التأكيد على فعالية برنامج إدارة المعرفة الذى يبنى بشكل كبير على تنفيذ البرنامج الملائم (Soliman, & Spooner, 2000)

ويتشكل فريق إدارة المعرفة من العاملين ذوى المعرفة والخبرة والدراية بأمور العمل، مما يجعل الإدارة تركن إليهم فى الأداء وتثق فى قدراتهم فى تصريف الأمور (على السلمى، ٢٠٠٢، ٢٢٠).

ز- إيجاد قيادة لإدارة المعرفة:

عند التخطيط لتنفيذ برنامج إدارة المعرفة، فالمنظمة تحتاج إلى التفكير فيمن سيتحمل مسئولية الدور القيادى لتطوير وقيادة العملية، وعموما فتطبيق إدارة المعرفة يقتضى خلق وظيفة مدير إدارة المعرفة، وهى ليست منصبا واحدا، ولكنها مفهوم إدارى ذو عدة أوجه ومناصب ومواقع، منها ضابط المعرفة ومهمتة تركيب وإنشاء قاعدة المعرفة، والإشراف على عمليات التطوير بها، ومنها أخصائى مجالات التفوق، مهمتة إنشاء مجالات للتفوق الفردى ومتابعة تطويرها، ومنها خبير اتصالات ومهمته ضمان الربط الشبكى داخل المنظمة وخارجها وضمان سهولة أسباب وتوزيع المعرفة على الشبكة (بروستى، ٢٠٠١، ٣٨).

وهناك عدة مهارات ينبغى أن تتوافر فى شاغلى هذه المناصب، وهى (جسر المعلومات، ٢٠٠٠ ، ٤٠)

- مهارات اتصال خاصة بالعلاقات بين الأشخاص.
- يولد معرفة جديدة.
- قيادة كثيرة الرؤى و متحمسة.
- منفتح على التعلم الذاتى.
- فطنة بالعمل.
- يتعلم من الأخطاء.
- مهارات التفكير الاستراتيجى.
- يغرس المعرفة فى العمليات والمنتجات والخدمات
- الدفاع عن التعبير مع القدرة على مقاومة الغموض وعدم التيقن.
- مهارات تعاونية (هذه تكون نادرة، وتكمن فى القدرة على دفع الأفراد معا من مواقع مختلفة بالمنظمة للعمل معا كفريق واحد.

رابعا: خبرات الجامعات الأجنبية والمحلية فى إدارة المعرفة:

توجد لكل جامعة خبرات معينة فى تطبيق إدارة المعرفة، وقد تكون هذه الخبرات بناءا على جهود منظمة ومخططة لإدارة المعرفة، وقد تكون أيضا بناءا على جهود غير مقصودة وغير منظمة وإذا كانت هذه الخبرات تعبر عن واقع إدارة المعرفة بتلك الجامعات، لذا فمن المهم التعرف على ذلك الواقع لتحديد كيفية الاستفادة من خبرات الجامعات الأجنبية فى تطوير واقع إدارة المعرفة بالجامعات المحلية.

١- خبرات الجامعات الأجنبية فى إدارة المعرفة:

استفادت كثير من الجامعات الأجنبية من خبرة منظمات الأعمال فى الآليات التى تتبعها فى إدارة المعرفة، ومكن أهم واشهر تلك المنظمات منظمة أرنست ويونج (Davenport, 1997, 195, 196) Ernst & Yong
المتخصصة فى الخدمات فى الولايات المتحدة الأمريكية، وقد وضعت لها إستراتيجية تمارس من خلالها عمليات المعرفة، وفى إطار تلك الإستراتيجية أنشئت عدة تنظيمات مختلفة موجهة نحو المعرفة وكل منها يعمل بشكل مختلف عن الآخر، وتتمثل فيما يلى:

- مركز خاص بمعرفة الأعمال Center for business knowledge وهو يمثل بالنسبة لإدارة الشراكة مركز المعلومات الاستشارية وهو يخدم كمكتبة للطرق والأساليب الاستشارية والوثائق المشتركة.
- مركز الإبداع فى الأعمال Center for Business Innovation وهو يمارس تخليق أو ابتكار المعرفة الجديدة.
- مركز تكنولوجيا الأعمال Center for Business Technology يمارس بناء المعرفة بطرق وأدوات آلية.

وتوجد لجنة للمراقبة تقوم بتقديم النصح لرؤساء المراكز الثلاث، ودورها ينحصر فى التوصية بكل الموضوعان التى تكون المعرفة فيها ضرورية، والوسائل التى من خلالها تتكامل المعرفة فى الممارسة الاستشارية لشركة E & Y، ومد يرى المراكز لديهم مسئولية تنظيم مجموعة من شبكات عمل المعرفة، فقد تصل إلى ٢٢ شبكة وكل شبكة تختص بميدان هام للمعرفة، وتتقابل وجها لوجه فى مكان محدد للمناقشة، ويعهد إلى نصف أشخاص كل شبكة عمل بالحصول على المعرفة من أفراد معينين.

وتعتبر شركة Hewlett Packard .(Davenport, 1997, 191, 194)نموذج آخر لمنظمات الأعمال التى استفادت منها الجامعات الأجنبية فى مجال إدارة المعرفة وهى معروفة بثقافتها المفتوحة ، حيث يعمل كل الموظفين بما فيهم المدير التنفيذى فى أماكن صغيرة من حجرة واحدة مفتوحة ويتمتعوا بممارسة التعلم ويشتركون فى برنامج مفيد لتبادل المعرفة ، كما أن هذه الشركة تشجع على انتقال المعرفة فيما بين الموظفين بشكل غير رسمى من خلال السماح

للموظفين بالانتقال من وحدة إلى أخرى داخل الشركة ، ومن أهم مبادرات تلك الشركة فى مجال تطبيق إدارة المعرفة:

ورش العمل: هدفت الشركة من خلال عقد ورش العمل فى موضوع إدارة المعرفة تسهيل ممارسة إدارة المعرفة، وقد طبقت ورش العمل هذه من خلال مجموعة متنوعة من الأفراد ممن يمارسون بالفعل إدارة المعرفة بشكل ما، أو ممن لديهم اهتمام بها، وقد شملت أهداف ورش العمل أيضا تسهيل تبادل المعرفة خلال شبكة عمل غير رسمية، والتوصل إلى لغة غير مشتركة، وإدارة إطار الأعمال الخاص بإدارة المعرفة، والحصول على مشاركين فى شبكة عمل متطورة لإدارة المعرفة تشارك بأفضل الممارسات وتنقل المعرفة.

بناء شبكة من الخبراء: وقد تم بناء تلك الشبكة من خلال تصميم قاعدة بيانات هدفها الأساسى الإرشاد عن الخلفيات النظرية والخبرات للأفراد الذين لديهم معرفة فى موضوعات معينة وقد انصب الاهتمام الأساسى فى قاعدة البيانات هذه على كيفية إيجاد قائمة من تصنيفات المعرفة يمكن إدارتها، وقد تم تخصيص حوافز مناسبة للخبراء الذين يمارسون انتعاش وتحديث أوجه معرفتهم الأساسية بشكل مستمر.

إن ما سبق يعبر عن أهم الآليات التى تتبعها منظمات الأعمال فى تطبيق إدارة المعرفة، والتى تأثرت بها الجامعات الأجنبية إلى حد كبير، ومن هنا تجسدت خبرات تلك الجامعات فى تطبيق إدارة المعرفة فى شكل تنظيمات معينة تحت مسميات مختلفة، لكل منها أهدافها وآلياتها المرتبطة بإدارة المعرفة، ومن أهم تلك التنظيمات التى تعبر عن واقع إدارة المعرفة بالجامعات الأجنبية ما يلى:

أ- مركز إدارة المعرفة بجامعة ابرتاى Univesity of Abertay,s Center for knowledge management . (http: // www. Computing .tay. ac. UK /knowledge about center. Htm) يعتبر إنشاء مركز لإدارة المعرفة بواحدة من الجامعات الاسكتلندية إحدى الآليات الهامة لتطبيق إدارة المعرفة وهو يشكل جزءا من تكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل كلية الإحصاء، ويعمل فعليا كموجه للاتحاد الاسكتلندي فيما يتعلق بإدارة المعرفة ، ويتصل بالحرم الجامعى ككل من خلال شبكات اتصال واسعة ويتصل بالمجمع البحثى الدولى عن طريق Internet ، ويقيم شراكة مع مؤسسة (I.B.M) لإدارة المعرفة ، وجماعة بتلر Butler group

ومركز إدارة المعرفة التابع لشركة ارنست ويونج K.M.Center for Ernst and young وجامعات أخرى ومؤسسات بحثية من المهنيين بالعمل المعرفي .

والمركز يخدم كقوة محورية في اسكتلندا من أجل البحث، والتطوير الإداري في كل أوجه إدارة المعرفة على مستوى المنظمة والمستويات القومية، وتتمثل أهداف المركز بالنسبة لإدارة المعرفة فيما يلي:

- توفير اطر لفهم إدارة المعرفة من وجهات نظر مختلفة مثل العمليات، الثقافة، إدارة المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات.
- استعمال طرق وأطر مناسبة من أجل فعالية المعرفة التنظيمية.
- وصف وقياس كثافة المعرفة للعمليات التنظيمية.
- فهم تكاليف وفوائد إدارة المعرفة لتبرير المشروعات.
- إدارة وتنفيذ حلول مرتبطة بإدارة المعرفة بالنسبة لمشكلات الأعمال.والمشكلات التنظيمية.
- فهم إمكانية استخدام التكنولوجيات بالنسبة لإدارة المعرفة.
- استكشاف الحاجة لمداخل عملية لتحول الثقافة.
- تطوير استراتيجية لإدارة المعرفة والتعلم التنظيمي.

ومجالات عمل المركز تتمركز فيما يلي:

- القيام بتبادل المعلومات مع الحكومة، قطاع الصناعة، المراكز العلمية، إجراء الأبحاث الخاصة بإدارة المعرفة، والتدريب عالي المستوى، وذلك في كل من المملكة ودوليا.
- إيجاد دخل من أنشطة المركز من مصادر عامة وخاصة.
- إدارة أبحاث نظرية وتطبيقية في أهم القضايا المرتبطة بإدارة المعرفة مع التركيز على المشروعات المشتركة مع قطاع الصناعة، والوكالات الحكومية.
- تصميم برامج تدريب إبداعية وتطوير الأدوات والمواد التدريسية في مجال إدارة المعرفة بالإضافة إلى مجموعة من التسهيلات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والمهارات الفنية والمهارات الإدارية.

- نشر المعلومات عن إدارة المعرفة من خلال ورش العمل، السيمينارات، خدمات الرسائل الإخبارية، وببلوجرافيات البحث والمقالات.
- توفير قناة فعالة للتفاعل، والبحث التعاونى وإحداث التفاعل أيضا فيما بين كلية الإحصاء ن والكليات الأخرى بالجامعة والمؤسسات البحثية عبر البحار.

ويمارس المركز أنشطة أخرى مرتبطة بتقديم الخدمات الاستشارية عن إدارة التكنولوجيا بالنسبة لقطاع الأعمال، وتقديم الاستشارات للوكالات الحكومية للارتقاء بالصناعات عالية التكنولوجيا، والمشاركة فى برامج البحث المرتبطة بالتكنولوجيا، والاتصال بالمنظمات الدولية ن بالإضافة إلى ذلك فالمركز يقوم بتسهيل تقديم تكنولوجيات جديدة وأساليب إبداعية داخل الكلية، وتجويد وتدعيم التدريس (شاملا ذلك تطوير أبحاث ومقررات جديدة لإدارة المعرفة على مستوى الماجستير)، ومن أبرز الأمثلة على ذلك استخدام فيديو كونفرانس للاتصال بالباحثين عبر البحار، واستعمال أدوات Soft ware لتسهيل الإبداع وتشخيص مشكلات إدارة المعرفة.

ب- جماعة إدارة المعرفة Knowledge Management Group (K.M.G.)
(http://www.csn.edu.au/research/kmg/)

وهى هيئة بحثية أسست فى معهد دراسات المعلومات التابع لكلية العلوم والزراعة بجامعة تشارلز ستورت باستراليا Charles Sturt Universityوتهدف جماعة إدارة المعرفة إلى اكتشاف أساليب إدارة المعرفة وتطبيقها. وتتمثل المشروعات الحالية لجماعة إدارة المعرفة فى ثلاثة أنواع من المشروعات:

- مشروعات مبنية على المعرفة فى الزراعة.
- مشروعات مبنية على المعرفة فى إدارة المعلومات.
- مشروعات مبنية على المعرفة فى المكتبات.

وقد عقدت جماعة إدارة المعرفة المؤتمرات وورش العمل التالية:

- المكتبات ونظم الخبرة.
- نظم المكتبة الذكية.
- إدارة الموارد الطبيعية.

ويدرس أعضاء الجماعة نظم قائمة على أساس المعرفة فى مقررات تكنولوجيا المعلومات فى جامعة تشارلز ستورت، وهذه المقررات توجد فى مستوى:

- درجة الدكتوراه.
- ماجستير العلوم المطبقة بواسطة البحث.
- ماجستير دراسات المعلومات من خلال مقرر ورسالة.
- ماجستير تكنولوجيا المعلومات من خلال مقرر.
- دبلومة بعد التخرج فى تكنولوجيا المعلومات.

والجماعة تدعم باستمرار الروابط مع جامعات أخرى، وتهتم أيضا بإقامة روابط مع الباحثين الآخرين فى المجال، وترحب بفرص تولى أنشطة التطوير أو الاستشارة.

ج- وحدة إدارة المعرفة: knowledge Management (http://www.kmu-unit.ch.aprobst)

وهى وحدة من خمس وحدات تابعة لمعهد نظم المعلومات والإدارة التنظيمية.
Institute for Information system and Organizational Management.
والذى ينتمى إلى كلية الأعمال بجامعة لوزان University of Lausanneوهذه الوحدة نشطة فى مجالى التدريس والبحث، وتتمركز اهتمامات هذه الوحدة فى اتجاهين أساسيين:

- التنظيم ونظم المعلومات.
- التعلم من بعد والمفتوح.

وتوجد ثلاثة مقررات تتولى مسئوليتها هذه الوحدة، وهى:

- نظم المعلومات ونظم دعم القرار.
- النظم المبنية على المعرفة.
- مشروع تكنولوجيا المعلومات.

٢- خبرات الجامعات المصرية فى إدارة المعرفة:

من خلال الإطلاع على الوثائق والبحوث والمؤتمرات الخاصة بالواقع الفعلى للجامعات المصرية، لم يتضح أن بها جهود منظمة ومخططة لإدارة المعرفة ولكنها تكاد تكون ممارسات متفرقة مرتبطة بإدارة المعرفة ولكن على نحو غير متكامل ونظرا لغياب التخطيط لتلك الممارسات فكانت دائما لا يكتب لها الاستمرار بنجاح، ومن أهمها ما يلى:

أ- بدأت فى أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينات حركة نشطة من التعاقدات بين جهات أجنبية وبعض الجامعات المصرية لإجراء مشروعات بحثية بتمويل اجنبى. ويأتى فى مقدمة هذه الهيئات هيئة المعونة الأمريكية والبنك الدولى ومركز بحوث التنمية الدولية بكندا، وبرغم ما حققته من إيجابيات فإنها ظلت قاصرة على تقديم إسهام ملموس فى رفع كفاءة التعليم العالى وفى التنمية المجتمعية، ولقد ساعدت هذه البحوث والمشروعات على تنشيط حركة البحث العلمى فى مصر، وعلى قدر من الاحتكاك المحدود بجهات أجنبية، إلا أنه لم ينشأ عنها تفاعل حقيقى بين الجانب المصرى والأجنبى كما أنه لم يترتب عليها فى الغالب الأعم علاقات بحثية متجددة، وذلك فضلا عن أن خضوعها لبعض القواعد المالية للمعونات الأجنبية قد قلل فى حالات كثيرة من العائد الفعلى لها.(فايز مراد مينا، ٢٠٠١، ٦٦).

وهذا يدل على أن فرص الاحتكاك العلمى بالخارج فى التعليم العالى فى مصر محدودة جدا، ويتضح ذلك أيضا من ضعف الحضور المصرى فى المؤتمرات الدولية والإقليمية وكذلك ضعف الميزانيات المخصصة للمنح والزيارات العلمية (فايز مراد مينا، ٢٠٠١ ،٧٨) وغياب البرامج المقننة للاتصال بالجامعات ومراكز البحوث العالمية وعقد الاتفاقات وتبادل الأساتذة (محمد عبد العزيز عيد ،١٩٩٧، ١٩)

واتساقا مع ما سبق يمكن القول إن هناك صورا متعددة للاحتكاك والتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ونظرائهم من جامعات أجنبية المتمثلة فى القيام بمشروعات بحثية مشتركة، وحضور المؤتمرات وتبادل الأساتذة..إلى غير ذلك وليس من شك فى أن هذا يمثل فرصا هائلة لممارسة عمليات إدارة المعرفة من اكتساب وتبادل للمعرفة بل وتطوير معرفة جديدة ، ومع ذلك فإن هذا يتحقق بالصورة المرجوة، الأمر الذى لم يسفر عنه إضافة جديدة للرصيد المعرفى ، أو الوصول إلى الإبداع فى أداء الجامعة لرسالتها .

ب- وإذا كان هناك قصور فى جهود إدارة المعرفة القائمة على أساس التفاعل والاحتكاك بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ونظرائهم من الجامعات الأجنبية، فهناك قصور واضح فى ممارسة عمليات إدارة المعرفة على المستوى المحلى بين الجامعات المصرية. فعلى الرغم من وجود خمس جامعات بمنطقة القاهرة الكبرى (القاهرة ــ عين شمس ــ حلوان ــالجامعة الأمريكية)، فلا يوجد على الإطلاق أية برامج لدرجات علمية مشتركة، أو أية صورة حقيقية من

صور التعاون العلمي في حقل البحوث والدراسات العليا بينها، في حين نجد في كثير من دول العالم صور تعاون وثيق بين جامعات لها المقدرة على الاكتفاء الذاتي التام، ولكنها تسعى للتجويد من خلال التعاون مع جامعات متقاربة جغرافيا معها أو يفصل بينها المحيط، وهذا يدعونا إلى البحث عن قنوات وصيغ جديدة تسمح بامتزاج الخبرات والثروات الفكرية المتاحة في أقسامها، وتلك الموجودة في أقسام الجامعات الأخرى وكلياتها (ضياء الدين زاهر ن٢٥٤، ٢٥٥)، ويعتبر غياب صور التعاون والاتصال والتفاعل بين أفراد الجامعات المصرية إحدى العقبات التي تحول دون ممارسة إدارة المعرفة بتلك الجامعات.

ج- وانطلاقا من إنتاج الجامعات من المعرفة لايمكن الحكم علية إلا من واقع استخدامه، بمعنى استخدام الجامعات للمعرفة المتطورة أو الجديدة التي تقوم بتطبيقها إما من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة أو الوحدات ذات الطابع الخاص، إلا أن ممارسة الجامعة المصرية لتطبيق المعرفة، والتي تعتبر إحدى عمليات إدارة المعرفة يواجهها بعض الإشكاليات:

- في بعض الأحيان تكون مؤسسات المجتمع التي يمكن أن تستفيد من الإنتاج المعرفي للجامعات ضعيفة، ولا يوجد لديها من الإمكانيات ما يسمح لها باستخدامه.
- في بعض الحيان لم تراع الجامعات في إنتاجها المعرفي طبيعة المشكلات التي يعانيها المجتمع ومن ثم فما أنتجته لايمكن اختباره في البيئة المحلية لها (يوسف سيد محمود، ١٩٩٤، ٨، ٩).

علاوة على ذلك فإن الدراسات أشارت إلى أن الوحدات ذات الطابع الخاص (والتي يمكن للجامعات من خلالها تطبيق إنتاجها من المعرفة) لم تخضع لدراسات شاملة لاحتياجات المجتمع المصري والبيئات المحلية، وما يتصل بذلك من أولويات، ومع ذلك فإن تلك الوحدات الجامعية تشكل طاقات معرفية وبحثية يمكن لو أحسن استثمارها أن تمثل رصيدا هاما في مستقبل علاقة مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع (فايز مراد مينا، ٢٠٠١، ٦٢).

وإذا كان ما سبق يمثل رصد لأهم الممارسات المتعلقة بإدارة المعرفة في الجامعات المصرية، والمعوقات التي حالت دون استمرارها بنجاح، فهناك أيضا عدد من العوامل التي تشكل عقبات أساسية أمام جهود إدارة المعرفة، والتي نوجزها فيما يلي:

أ- نظرا لأن عضو هيئة التدريس تقع على عاتقه التبعات الأساسية من اقتناء ونقل وتبادل للمعرفة وتطبيقها إلا أن الانحصار فى أعداد هيئة التدريس داخل ذات الجامعات التى حصلوا منها على الدرجة الجامعية الأولى يضعف المستوى العام لقدراتهم، ويحجبهم عن التعرض والاتصال بمدارس علمية وفكرية مختلفة، ويحد من فرص التطوير والتجديد فى قدراتهم ومصادرهم المعرفية (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٠٠، ١٠)

ب- التناقض بين الوضع الاقتصادى لعضو هيئة التدريس ووضعه العلمى، فهناك من هو أفضل منه حالا من الناحية الاقتصادية مع أنه أقل من الناحية العلمية، الأمر الذى يولد لديه الشعور بالإحباط والاغتراب عن المجتمع الذى يعيش فيه، ولا شك أن استمرار هذا الوضع له تأثيره الخطير على الممارسات العلمية والأكاديمية لأستاذ الجامعة، فلقد أصبح مشغولا بتحسين ستقبله الإقتصادى عن القيام بالبحث العلمى الرصين، وعن القيام بالتدريس كما ينبغى أن يكون، وفى ظل هذه الظروف يكثرالضحايا: البحث العلمى، التقاليد العلمية، الطلاب وإعدادهم، المجتمع، تطوير المعرفة وإثرائها (محمد محمد سكران، ٣٣٣، ٣٣٤).

ج- التساهل فى عمليات التعيينات والترقيات لأعضاء هيئة التدريس، أما الاستعداد الذهنى والسلوك الاجتماعى والتاريخ العلمى والخلقى، فهذه كلها مسائل يتغاضى عنها ويعتبرونها مسائل شكلية لا ترقى إلى مستوى يبرر اتخاذها معيار للتعيين أو الترقي فى سلم الأستاذية، الأمر الذى يؤدى إلى دخول ذوى الاستعدادات المتواضعة والطموحات العليا التى لا تؤهلهم استعداداتهم وقدراتهم لتحقيق طموحاتهم (محمد محمد سكران، ٣٣٤).

واتساقا مع ما سبق يمكن القول أن التساهل فى عمليات التعيينات والترقيات لأعضاء هيئة التدريس يترتب عليه وجود عدد منهم لا يشكلون ثروة ذات قيمة كبيرة بالنسبة للجامعة، بل يعدون مجرد تكاليف، الأمر الذى يتعارض مع وجود إدارة المعرفة التى تقوم على استثمار القدرات العقلية للأفراد كرأس مال فكرى، والذى يعتبره كبار الإقتصاديين كأصول معرفية للمنظمة أكثر أهمية من أصولها المادية، " حيث أن ثلاثة أرباع القيمة المضافة ترجع أساسا لامتلاك المنظمة لمستوى معرفى معين، وأن قيمة الأصول الفكرية للمنظمة تزيد عدة مرات عن أصولها المادية". (بروستى، ٢٠٠١، ٩).

د- ومن أهم العقبات التى تقف أيضا أمام جهود إدارة المعرفة " تصميم بنية الجامعات الرسمية فى مصر، التى صممت كى تكون نمطية (كليات وأقسام معينة تكاد أن تكون موحدة) وذلك فى الإطار المركزى، الذى يستتبع أن لا يجرى أى تعديل فيها وحتى مستوى المقررات الدراسية، إلا من خلال إجراءات طويلة تبدأ بالأقسام ثم الكليات والجامعات ولجنة القطاع المختصة والمجلس الأعلى للجامعات، ويعقب ذلك صدور قرار وزارى أو جمهورى حسب الأحوال وإلى جانب ما يضعه ذلك من قيود على "استقلالية الجامعات" وعلى حرية ومرونة حركتها فإنه يضع فى الوقت ذاته قيودا على مبادرات الجامعات والكليات والأقسام وأعضاء هيئة التدريس بها، ويسهم فى تخلف جامعاتنا عن مواكبة التغيرات فى العديد من مجالات الدراسة والبحث، ويكرس انفصالها عن المجتمع المحلى واحتياجاته الخاصة "(فايز مراد مينا، ٢٠٠١ ،٦٦، ٦٧) .

وبناء على ما سبق يمكن القول أن الروتينيات المتبعة بالجامعات المصرية لا تلائم توفير المناخ والظروف الملائمة لاستخدام المعرفة المطورة والاستفادة بها وصولا إلى معدلات عالية من الإبداع فى أداء مهامها، نظرا لما يترتب عليها من عدم وجود حاجة قوية لاستخدام معارف جديدة أو أفكار تطويرية وهو ما يسمى بظاهرة العمى التنظيمى.

ه- تعانى معظم الجامعات المصرية من سوء حالة المكتبات وعدم تحديثها بما يواكب التطورات الحديثة من ثورة المعلومات والاتصالات وعدم وجود قاعدة ثابتة من البيانات والمعلومات والوثائق يمكن أن يستعان بها فى إجراء البحوث وندرة الفنيين المؤهلين والمدربين على القيام بمتطلبات العمل بالمكتبة (محمود مصطفى الشال، ١٩٩٨ ،٦٤) ، مما يعبر عن افتقاد الجامعات المصرية إلى البنى الأساسية اللازمة لإدارة المعرفة على أساس أن الكثيرين يعتبرون أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال وسيلة أساسية لإدارة المعرفة يتم من خلالها اكتساب المعرفة وتخزينها وجعلها متاحة للآخرين الأمر الذى يعرقل جهود إدارة المعرفة بالجامعات المصرية .

و- وعلى الرغم من أن الدورات التدريبية تمثل فرصا هائلة لقيادة جهود إدارة المعرفة على مستوى أكثر استراتيجية لمصلحة المنظمة ككل (جسر المعلومات، ٢٠٠٠، ٣٩)، إلا أن الدورات التدريبية على "أصول التدريس" فى الجامعات المصرية تمثل الصورة الأساسية لبرامج التدريب المنتظمة التى يحضرها المدرسون المساعدون والمعيدون وبعض أعضاء هيئة التدريس بكافة

مؤسسات التعليم العالي، مع بعض الدورات المتخصصة المحدودة غالبا فى مجال التعليم (فايز مراد مينا،٢٠٠١،٧٨).

وإذا كان ما سبق يعبر عن بعض المعوقات التى تشكل عقبات أساسية أمام جهود إدارة المعرفة بالجامعات المصرية فإن الدولة اتخذت خطوات واضحة للتغلب على بعض هذه العقبات، منها إنشاء شبكة الجامعات المصرية التابعة لوحدة تنسيق العلاقات الخارجية، وهى شبكة قومية تربط بين الجامعات المصرية فى الداخل، وتوفر الاتصال بالجامعات ومراكز الأبحاث وبنوك المعلومات فى مختلف دول العالم، كذلك إنشاء مراكز للمستقبليات فى كل جامعة ومركز ملحق بالمجلس الأعلى للجامعات، بحيث تنتقل الجامعات من دور النقل عن الغير إلى دور المشاركة فى صنع المستقبل (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ١٠٤، ١٠٥)، ولعل هذا يتيح فرص اكتساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية للمعرفة المطلوبة واللازمة من خلال شبكات الاتصال، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل يتعداه إلى تحفيزهم على تطوير تلك المعرفة من خلال دورهم الفعال فى صنع المستقبل.

سادسا: المرتكزات الأساسية لاستراتيجية إدارة المعرفة كمدخل للإبداع بالجامعات المصرية:

يطرح البحث فى هذا المحور تصورا للمرتكزات الأساسية التى تتطلبها استراتيجية إدارة المعرفة بالجامعات المصرية كمدخل للوصول إلى مستويات عالية من الإبداع فى أداء وظائفها.

وفى إطار وضع تلك المرتكزات فإنه من المهم توضيح المنطلقات الأساسية التى تعكس حاجة المجتمع المصرى إلى تبنى استراتيجية لإدارة المعرفة بالجامعات المصرية ومتطلبات بنائها.

١- منطلقات استراتيجية إدارة المعرفة بالجامعات المصرية:

أ- إن الجامعات المصرية مثل غيرها من الجامعات فى أى مجتمع تلعب دورا أساسيا فى حياة المجتمع كمصدر للمعرفة، كما يقع على عاتقها مسئولية إثراء وتنمية وتطوير البناء المعرفى للمجتمع، لذلك فإنه من المفروض أن يكون لها السبق عن غيرها من المنظمات الأخرى فى المجتمع المصرى فى إتباع جهود منظمة ومخططة لإدارة المعرفة بها.

ب- إن الجامعات المصرية تزخر برصيد معرفى هائل ولكنها لم تتقن بعد إدارة أصولها المعرفية وصولا للبحث عن حلول للمشكلات التى تعترضها وتعوق تحقيقها للإبداع فى أداء مهامها.

ج- إن الطبيعة الحادة للتنافس الاقتصادى فى هذه الأيام تشكل قوة دفع للجامعات المصرية للإقدام على الاستفادة من الإمكانيات المعرفية بها واستثمارها الاستثمار الأمثل بما يمثل حافزا لها فى تحقيق معدلات عالية من الإبداع فى أداء رسالتها وتحقيق مركز تنافسى متميز.

د- إن خفض التمويل وقلة الميزانيات المخصصة للجامعات المصرية تستدعى التوجه نحو الاستثمار فى المعرفة بهدف خفض التكاليف وزيادة الدخل المادى للجامعة.

هـ- كثرة الانتقادات الموجهة للجامعة المصرية، من حيث أنها معزولة عن ظروف ومتطلبات المجتمع المصرى، ومن ثم أصبحت مطالبة أكثر من أى وقت مضى بالاستجابة والتفاعل مع تلك الظروف والمتطلبات من خلال استثمار الموارد الفكرية والمعرفية بها لخدمة المجتمع والارتقاء به.

وفيما يلى نطرح تصورا للمرتكزات الأساسية لاستراتيجية إدارة المعرفة بالجامعات المصرية:

٢- مرتكزات استراتيجية إدارة المعرفة:

أ- تحديد الهدف من إدارة المعرفة:

إن صياغة استراتيجية لإدارة المعرفة تتطلب أن تكون أهداف إدارة المعرفة للجامعة مكملة للأهداف التقليدية لها، بحيث يتضح من خلال هذه الأهداف الفوائد المتوقع أن تعود على الجامعة من خلال الأخذ باستراتيجية لإدارة المعرفة، وهذا يستدعى صياغة أهداف إدارة المعرفة جنبا إلى جنب مع الأهداف العامة للجامعة، وأن تترجم تلك الأهداف إلى أهداف إجرائية من خلال الأنشطة التى تمارس بالكليات والأقسام المختلفة، وأن يتبع ذلك إجراءات وأساليب قياس ماتم تنفيذه بناءا على هذه الأهداف.

ب- ربط إدارة المعرفة بالإبداع:

إن وضع استراتيجية لإدارة المعرفة بالجامعات المصرية ليس كافيا مالم ترتبط تلك الاستراتيجية بسياسات لتشجيع الإبداع داخل الجامعات، وهذا يمكن الجامعة من التكيف والتعايش مع المتغيرات، بل والاستعداد لمواجهة متطلبات المستقبل وأن تكون لها الدور الأساسى فى صياغة ذلك المستقبل.

ج- تعزيز ثقافة تبادل المعرفة:

انطلاقا من أن المعرفة الضمنية المخزنة فى عقول الأفراد هى الأكثر قيمة من المعرفة الصريحة، لذا فمن المهم لتلك الإستراتيجية إتباع أساليب معينة يمكن من خلالها تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة، الأمر الذى يتطلب تعزيز ثقافة تبادل المعرفة من خلال ماياتى:

- اختيار وتعيين الأفراد من المعيدين والمدرسين المساعدين ممن لديهم قدرات عقلية متميزة وممن لديهم أيضا القدرة على البحث عن المعلومات من الآخرين سواء من داخل الجامعة أو من خارجها والاستعداد للتعلم وتجريب الأفكار الجديدة.
- أن تعتمد ترقيات أعضاء هيئة التدريس فى جانب كبير منها على الإبداع فى المعرفة وتطويرها.
- أن يكون هناك عدالة إجرائية فى عمليات صنع القرار على مستوى الجامعة والكلية والقسم، بحيث يتم إشراف أعضاء هيئة التدريس فى القرارات التى تتخذ، ويكون لديهم وضوح فى الهدف النهائى من صنع القرار، والدور المتوقع منهم قبل وأثناء وبعد صنع القرار مما يساعدهم على الميل اختياريا للمشاركة بالمعرفة بما يساهم فى تنمية العمليات الإبداعية.
- تبنى الكليات للهياكل التنظيمية التى تعزز تبادل المعرفة كالهيكل الشبكى الذى يشجع على الاتصال المباشر فيما بين أعضاء هيئة التدريس وإجراء تبادل المعرفة من خلال التشاور والحوار لحل المشكلات، بما يشكل عامل أساسى فى تهيئة المناخ التنظيمى للإبداع.
- أن يكون لدى كل كلية ميكانيزمات لجذب الأفراد من أعضاء هيئة التدريس إلى الاتصال المباشر مع بعضهم البعض، مثل تنقل بعض أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بين الأقسام المختلفة فى الكلية الواحدة، أو جذب أعضاء هيئة التدريس من كليات مناظرة فى جامعات مختلفة لتشكيل فرق للاتصال المباشر وجها لوجه وتبادل أفضل الأفكار والممارسات والتى يطلق عليها " فرق الامتياز أو التفوق " بما يساهم فى الوصول إلى الحلول الإبداعية لمشكلات معينة.
- تسهيل مقابلات أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض واعتبار ذلك نشاط ذات قيمة بالنسبة لهم لتدعيم أنشطة إدارة المعرفة وذلك بتخصيص أماكن للمحادثة والحوار سواء كان ذلك من خلال اجتماعات رسمية أو غير رسمية.

- أن تخصص الدورات التدريبية التى تعقد للمعيدين والمدرسين المساعدين فى جانب منها على تدريبهم على مهارات إدارة المعرفة من اكتساب وتبادل وتطوير المعرفة، بحيث عندما يتولى كل منهم مهامه كعضو فى الهيئة التدريسية يستطيع ممارسة دورة بنجاح فى إدارة المعرفة.
- تبنى القيادات الجامعية بدءا من مستوى الجامعة وحتى مستوى الأقسام لثقافة " الصراحة والبحث عن المساعدة " مما يؤدى إلى خلق بيئة تعلم يتم من خلالها البحث فى الكيفية التى قامت بها أقسام أو كليات أخرى من الجامعة بتطبيق بعض الممارسات بنجاح مما يتيح فرص التعلم من الآخرين ولا يتيح للأخطاء أن تحدث مرة أخرى.

د- تدعيم الأقسام الأكاديمية بالكليات المختلفة بالتكنولوجيات المناسبة والتى تسهل من عمليات تبادل المعرفة فيما أعضاء الهيئة التدريسية داخل الجامعة وخارجها وتتيح لهم الاتصال أيضا بالجامعات الأجنبية ومراكز الأبحاث العالمية.

هـ- منح الوحدات الجامعية مزيد من المرونة فى إدارة وتسيير أمورها وبما يسمح لها باستخدام المعرفة المطورة فى إحداث التغييرات المطلوبة كلما دعت الحاجة على ذلك دون القيام بإجراءات طويلة ومعقدة، وذلك على أساس أن تلك الوحدات تزخر بكثير من الموارد الفكرية التى تعينها على ذلك.

و- تخصيص مكافآت محفزة لأعضاء هيئة التدريس ذوى القدرة على التفكير المتميز والذى يتسم إنتاجهم العلمى بالتميز والإبداع، وممن لديهم مهارات اتصال جيدة بالآخرين من الطلاب وزملاء العمل.

ز- تشجيع إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس على العمل الجماعى من خلال القيام بمشروعات بحثية مشتركة، أوغير تلك الأنشطة، فمساندة العمل الجماعى من شأنه أن يؤدى إلى تيسير ممارسة أنشطة إدارة المعرفة فى المسار الذى يؤدى إلى استثارة الحالة الإبداعية وتنميتها.

ح- السعى نحو القيام بمشروعات بحثية مشتركة بين الجامعات المصرية والجامعات الأجنبية، لما لذلك من إسهام حقيقى فى تدعيم التبادل المعرفى وتولد معرفة جديدة مما يضيف للرصيد المعرفى للجامعات المصرية.

ط- إيجاد أشكال مختلفة للتعاون بين الجامعات المصرية (مثل المشاركة فى مشروعات بحثية - عقد مؤتمرات - ندوات- ورش عمل)، بحيث يحدث من خلال هذا التعاون جهود مقصودة لتبادل المعرفة بين الأفراد فى الجامعات المصرية.

ى- رصد ميزانيات مناسبة للزيارات العلمية لأعضاء هيئة التدريس من خارج الوطن واستضافة نظرائهم من جامعات أخرى.

ك- تحديث المكتبات بما يواكب التطورات العالمية الحديثة وتزويدهم بالمؤهلين والمدربون القادرين على ممارسة الأعمال المكتبية بكفاءة.

٣- متطلبات بناء استراتيجية إدارة المعرفة:

إن بناء استراتيجية لإدارة المعرفة بأى جامعة مصرية يتطلب إنشاء وحدة لإدارة المعرفة بكل جامعة تتصل بكل الكليات والأقسام داخل الحرم الجامعى، كما تدعم بشبكات اتصال واسعة بالجامعات العالمية والمحلية والمؤسسات البحثية على مستوى العالم ومنظمات الأعمال ذات الاهتمام (أو التى لها اسهام فى إدارة المعرفة).

ا- **أهداف الوحدة:** تهدف الوحدة إلى تطوير استراتيجية لإدارة المعرفة على مستوى الجامعة ككل، تقوم من خلالها بالبحث والتطوير فى كل أوجه إدارة المعرفة على مستوى الجامعة والكلية والقسم.

ب- **مجالات عمل الوحدة:** تتمثل فيما يلى:

- إيجاد قناة اتصال بين الأقسام والكليات المختلفة داخل الجامعة، وبين الجامعة والجامعات المحلية والعالمية ومراكز البحوث.

- صياغة أهداف إدارة المعرفة على مستوى الجامعة، والتى تعبر عن توافر ثقافة إدارة المعرفة على مستوى الجامعة، وعلى مستوى الكلية والتى تحدد مستقبل قدرات الكلية وإمكاناتها، وعلى مستوى القسم.

- عمل دليل للعاملين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يتضح منه أسمائهم ومواقعهم فى الجامعة، كما يعبر هذا الدليل على مستوى الإلمام والخبرة فى مجال معرفى محدد، وهذا يعتبر رصد للأصول المعرفية للجامعة.

– رصد الموارد المعرفية التى تتواجد بالجامعة بالفعل، والمعرفة التى يجب أن تقتنيها الجامعة من مصادر أخرى والمعرفة التى يجب أن تطورها وصولا إلى الإبداع فى أدائها.

– بناء شبكة من الخبراء في الجامعة، يصمم من خلالها قاعدة بيانات ترشد عن الخلفيات الأساسية لتلك الخبرات، وخبراتهم المتصلة بالمعرفة فى موضوعات معينة، بحيث يتم رصد مكافآت معينة لمن يقوم منهم بتحديث وتخصيب معرفته الأساسية.

– القيام بتبادل المعلومات مع القطاعات المختلفة فى المجتمع، بحيث ما تقوم به الجامعة من أبحاث تنصب أساسا على دراسة واقع المجتمع المصرى واحتياجاته، حتى تساهم تلك الأبحاث من خلال تطويرها للمعرفة فى تطوير هذا الواقع، وفى سبيل ذلك تقوم الوحدة بدور الوسيط بين الفريق البحثى والجهة المعنية فى المجتمع، بحيث تدرك تلك الجهة أن البحث يعالج مشكلة حقيقية تعانى منها، وان ما سيتوصل إليه الفريق البحثى من نتائج سوف تساهم بالفعل فى حل المشكلة مما يشكل عاملا أساسيا فى المشاركة فى تمويل البحث.

– دراسة إمكانية التكنولوجيا التى يمكن الاعتماد عليها لإدارة المعرفة فى الأقسام والكليات والجامعة ككل.

– تدريس مقررات عن إدارة المعرفة فى مستوى الدراسات العليا بالكليات المختلفة، كما تقوم بتطوير الأدوات والمواد التدريبية الخاصة بإدارة المعرفة وإجراء أبحاث فى أهم القضايا المرتبطة بإدارة المعرفة سواء على مستوى الجامعة أو فى المشروعات المشتركة مع القطاعات المختلفة فى المجتمع.

– عمل ورش عمل وعقد سيمينارات وندوات لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بماهية إدارة المعرفة وعملياتها ومهاراتها.

ويتم اختيار العاملين فى تلك الوحدة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ممن يتوافر لديهم:

- مهارات اتصال خاصة بالعلاقات بين الأشخاص.
- مهارات تعاونية(تكمن فى القدرة على دفع الأفراد معا من الأقسام المختلفة بالكليات للعمل كفريق واحد)

- مهارات التفكير الاستراتيجي.

كما يجب أن يكون لديهم فطنة بالعمل، والقدرة على التعلم من الأخطاء والقدرة على التعلم الذاتي واختيار المعرفة من مصادر داخلية وخارجية.

المراجع

١- الثبيتي، مليحان معيض (٢٠٠٠)، "الجامعة: نشأتها، مفهومها ووظائفها- دراسة وصفية تحليلية"، المجلة التربوية، المجلد الرابع عشر، العدد ٥٤.

٢- الخطيب، أحمد (٢٠٠١)، الإدارة الجامعية – دراسات حديثة، الأردن، عمان، مؤسسة حماد للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

٢- السلمي، على (٢٠٠٢)، إدارة التميز، القاهرة، دار غريب.

٤- السلمي، على (١٩٩٧)، " الإدارة بالمعرفة "، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، المجلد (٢)، العدد(٢)، يونيو- يوليو – أغسطس ١٩٩٧.

٥- الشال، محمود مصطفى محمود (١٩٩٨)، " مشكلات طلاب الدراسات العليا بكليات جامعة الإسكندرية – الواقع وسبل العلاج "، مؤتمر تقويم الأداء الجامعي، المنعقد في الفترة من ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي.

٦- العلواني، حسن (٢٠٠١)، " إدارة المعرفة – المفهوم والمداخل النظرية " من بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الثاني في الإدارة المعنون ب القيادة الإبداعية في مواجهة التحديات المعاصرة للإدارة العربية، في الفترة من ٦-٨ نوفمبر ٢٠٠١، القاهرة ن جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٧- المجلس العلى للجامعات، لجنة تطوير التعليم الجامعي والعالي، " الإطار الاستراتيجي لتطوير المنظومة القومية للتعليم الجامعي والعالي – ورقة عمل "، المؤتمر القومي للتعليم العالي، المنعقد في الفترة من ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠، بمركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، ج.م.ع. وزارة التعليم العالي.

٨- النشار، محمد حمدى (١٩٧٦)، الإدارة الجامعية _ التطوير والتوقعات، (القاهرة، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية.

٩- أيوب، ناديا حبيب (٢٠٠٠)، " العوامل المؤثرة على السلوك الإدارى الابتكارى لدى المديرين فى قطاع البنوك التجارية السعودية "، مجلة الإدارة العامة، المجلد الأربعون، العدد الأول.

١٠- بروستى، جيابرت وآخرون (٢٠٠١)، " لإدارة المعرفة- بناء لبنات النجاح "، عرض: حازم صبحى، سلسلة كراسات "عروض"، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

١١- توفلر، الفن وهايدى (١٩٩٥)، " نحو بناء حضارة جديدة: سياسات الموجة الثالثة "، سلسلة الكتب المترجمة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

١٢- جسر المعلومات (٢٠٠٠)، " إدارة المعرفة "، العدد ٥٣، الكويت، ديوان الخدمة المدنية.

١٣- جسر المعلومات الإدارية (١٩٩٥)، " اكتشاف وتطوير الإبداع "، ط٢، الكويت، مجلس الوزراء: ديوان متابعة أعمال الجهاز الإدارى وشكاوى المواطنين.

١٤- زاهر، ضياء الدين، ط مستقبل الجامعة فى مصر – تحديات وخيارات " ن المجلد الرابع عشر، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس المعنون بالتعليم الجامعي في الوطن العربي.، القاهرة، دار الفكر العربى، بدون ت.

١٥-سكران، محمد محمد، " صورة أستاذ الجامعة فى نظر طلابه- دراسة ميدانية "، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، القاهرة، دار الفكر العربى، بدون ت.

١٦- عساف، عبد المعطى (١٩٩٥)، ط مقومات الإبداع الإدارى فى المنظمات المعاصرة " مجلة الإدارى، السنة ١٧، العدد٦٢.

١٧- عيد، رمضان أحمد ومحمد، محمود عطا (١٩٩٨)، " آليات الربط بين البحث العلمى الجامعى والتنمية الاقتصادية "، مجلة التربية والتنمية، السنة الخامسة، العدد ١٣.

١٨- عيد، محمد عبد العزيز (١٩٩٧)، " اتجاهات تطوير التعليم العالى " تطوير التعليم العالى فى مصر من اجل التنمية ومواجهة مشكلة البطالة، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية، رقم ١٠٨، ج. م. ع. ، ومعهد التخطيط القومى.

١٩- مينا، فايز مراد (٢٠٠١)، " التعليم العالى فى مصر - التطوير وبدائل المستقبل "، من أوراق مصر ٢٠٠٢، العدد (٥). ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- هيجان، عبد الرحمن بن أحمد (١٩٩٩)، " معوقات الإبداع فى المنظمات السعودية "، مجلة الإدارة العامة، المجلد التاسع والثلاثون، العدد الأول.

٢١- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦)، مشروعات مبارك القومي - إنجازات التعليم في خمسة أعوام ٩١- ٩٦ ، القاهرة ، مطابع روز اليوسف الجديدة .

(22) Achava - Amrung, Pornchulee (2001), "Knowledge Management in higher Education, "a Paper Presented at the first Seamco Education Congress, Bangkok, Thailand. http:// www. Seamem.or.

(23) Adam, Rodney MC, (2000), "Knowledge Management as a Catalyst for innovation within Organizations: a Qualitative Study ", Knowledge and process Management, Vol, 7, No.4, 2000.

(24) Adam, Rodney MC, & Sandra MC (1999) , A Critical Review of knowledge Management Models " , the Learning organization , Vol . 6, No, 3, 1999.
http:// masetto.emeraldinsight-com/V1=27359932/c1=12/nw=1/rpsv/cw/meb/09…p91.htm.

(25) Barnett, Ronald & Griffin, Anne (1996), The End of knowledge Management Influence Innovation and Competitiveness' ", Journal of knowledge Management, Vol, 4, No. 2. http://adandini-emeraldinsight.com/v1=32577075/cl=14/nw=1/rp.../p87.htm.

(27) Davenport, Thomas H, (1997), "Ten Principles of knowledge Management and four case studies ", Knowledge and process Management, Vol. 4, No.3, September 1997.

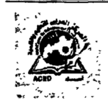
(28) Kim, Seonghee (1999), "the Roles of knowledge Professional foe knowledge Management ", Conference, 20-28 August, Faculty of Library and InformationSciene, Dongduk Women's University, Bangkok, Thailand.

(29) Levett, Gavin P. & Guenov , Martin D. (2001) , " A Methodology for knowledge Management Implementation " , Journal of knowledge Management , Vol. 4, No. 3.

http://ernesto.emeraldinsight.com/v1=27614390/c1=161nw=1/r.../p258.htm.

(30) Lubit, Boy (2001), "Tacit knowledge Management Key to Sustainable Competitive Advantage, "Organizational Dynamics .Vol. 29. No. 4.

(31) Mertensson, Maria (2000), A Critical Review of Knowledge Management as aManegment Tools, "Journal of Knowledge Management, Vol. 4, No.3.
http://dondini-emera/dinsight.com/v1=32362250/c1=18/nw=1/rpsv/cw/meb/1.../p204.htm.
(32) Rowley, Jennifer (200), Is Higher Education Ready for Knowledge Management, International Journal of Educational Management >
http://www.sveiby.com.on/k.m.htm.
(33) Soliman, Fawzy & Spooner, Keri (2000), "Strategies for Implementing Management Role of Human Resources Management ", Journal of Knowledge Management, Vol. 4, No. 4.
File://c:/w/NDows/desktop/users/researches/knowledgeman.../p337.htm.
(34) Swan, Jacky & Others (1999) , " Knowledge Management and Innovation : Networks and Networking ", Journal of Knowledge Management , Vol.3,No.4,1999.
http://masetto.emeraldinsight.com/v1=28308984/c1=13/nw=1/.../p262.htm.
(35) http:// www.computing.tay.ac.uk/knowledge/aboutcenter-htm.
(36) http://www.csn.edu.au/research/kmg/
(37) http://www.kmu-unit.ch.aprobst.



أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية " دراسة ميدانية "

د. سمير عبد الحميد القطب (*)

المبحث الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة :

إذا كان تحقيق المستقبل الأفضل للإنسان هو الهدف ، والتنمية المستمرة هي الحل ، فإن الإصلاح(**) المجتمعي Societal Reform هو الوسيلة الصحيحة لتنفيذ هذا الحل ، وصولاً إلى الهدف ، حيث يتضمن الإصلاح المجتمعي إصلاح دور الدولة والفرد وإبراز دور النخبة والمجتمع ، وتقييم عوامل الإبداع و الابتكار وتعزيزها ، وتنسيق فعاليات المنظومة المجتمعية من : التعليم ، والاقتصاد ، والسياسة ، والبحث العلمي ، والإدارة ، والعقيدة ... إلخ ، وتلافي الهدر والفاقد المجتمعي في كافة المجالات .

والتربية هي العامل الفاعل في منظومة الإصلاح المجتمعي ، لأنها من أبرز العوامل التي تسهم في إحداث عمليات التغيير المجتمعي ، وفي إجراء التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها (Ebid.1996,12-13) .

لذا فإن العلاقة بين التربية والإصلاح المجتمعي ، علاقة جدلية ، لكونها قائمة على تناقض أساسي ، ففي الوقت الذي تسعى فيه التربية للحفاظ على الواقع وتأصيل الهوية الحضارية ، تسعى في الوقت نفسه لتغيير هذا الواقع وإصلاحه . ومن ثم فإن نجاح الإصلاح المجتمعي يكون مرتبط بنجاح التأصيل التربوي الذي يتبنى توجهات وقيم الإصلاح ويمهد له .

(*) أستاذ مساعد أصول التربية – كلية التربية – كفر الشيخ – جامعة طنطا .

(**) الإصلاح حركة تغيير قصديه يراد بها المراجعة والمساءلة والتحسين، لنقل المجتمع من وضع يتسم بالجمود والتقليد إلى وضع آخر يتسم بالنشاط والاجتهاد (كمال عمران ، ٢٠٠٤ ، ٨) .

وانطلاقاً من التحولات المتسارعة التي يمر بها العالم الآن ، على كافة المستويات السياسية والاقتصادية والثقافية والعملية والتكنولوجية والعقدية والبيئية وغيرها ، والتي تفرض المزيد من القيود والمعوقات أمام حركة النمو والتقدم في المجتمعات النامية (Hines, 2000, 69-89; Hardt & Negri, 2000, 46 – 49) ، ومع تزايد دعوات الاتجاه العالمي – المدفوع بالهيمنة الأمريكية والمصالح الأوروبية – نحو إرساء معالم الديمقراطية ، وحق الشعوب في تقرير مصيرها ، والاتجاه نحو إعلاء حقوق الإنسان ، والقضاء على الدكتاتوريات (مثل النظام العراقي) ، والتخلص من الفساد السياسي ، والتطلع للإصلاح الاقتصادي ... ، وفي ضوء انتشار الكثير من المشكلات المجتمعة التي يعاني منها الإنسان في مجتمع العالم الثالث بشكل عام ، وفي مصر بشكل خاص ، مثل : مشكلة الفقر ، تزايد النمو السكاني ، انخفاض مستوى معيشة ودخل الفرد ... وغيرها ، جاءت دعوات الإصلاح في مجتمع العالم الثالث بصفة عامة ، والمجتمع المصري بصفة خاصة .

ويمكن القول أن دعوات الإصلاح في المجتمع المصري قد تنامت في الآونة الأخيرة ، للآتي :

- التجاوب مع التحولات العالمية والضغوط الدولية المفروضة لإحداث التحول الديمقراطي .
- الجمود والنمطية التي أصابت مجالات الحياة في المجتمع .
- الاستنزاف المستمر لموارد المجتمع دون إحداث تغييرات ملحوظة تبشر بالأفضل .
- تزايد حدة المشكلات التي يعاني منها الإنسان المصري ، مثل : الفقر ، البطالة ، تدني مستوى المعيشة ... الخ .
- تنامي الوعي لدى قطاع كبير من المواطنين بضرورة تنشيط الدور الحضاري والريادي لمصر في المنطقة العربية .
- الرغبة في التغيير ومحاولة ضخ دماء جديدة في شرايين المجتمع المصري .
- الإطلاع على خبرات وتجارب الدول الأخرى في الإصلاح من خلال الفضائيات .
- افتقاد الكثير من شباب مصر للهدف والمستقبل .
- تزايد عمليات الفاقد والهدر في مختلف مجالات المجتمع .

من كل ذلك ، وانطلاقاً من دور الجامعة في خدمة المجتمع ، ولأن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يمثلون النخبة العلمية المفكرة التي تعد الشباب للمستقبل ، تشكل أفكارهم

وتنمي مواهبهم وتنقل قدراتهم وفق رؤى علمية وثقافية صحيحة ... ، لذا فإن التعرف على أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، يساعد في تحقيق الآتي :

- الاستناد إلى مرجعية علمية مستنيرة في بلورة منظومة الإصلاح في المجتمع المصري .
- رصد أولويات الإصلاح ذات الأهمية المرتفعة في المجتمع المصري وفقاً لآرائهم .
- الاطمئنان إلى طبيعة العقلية العلمية التي تشكل عقول الشباب في المجتمع المصري .
- تحقيق مشاركة إحدى فئات المجتمع في صنع قرار الإصلاح المجتمعي .

في ضوء كل ذلك جاءت ضرورة وحتمية هذه الدراسة للوقوف على أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية ، واستشراف المتطلبات التربوية التي تؤصل له وتسهم في تحقيقه .

مشكلة الدراسة :

تنامت في الفترة الأخيرة دعوات الإصلاح في المجتمع المصري ، الإصلاح السياسي ، والإصلاح الاقتصادي ، والإصلاح الاجتماعي ... ، وعقدت المؤتمرات على المستوى المحلي والقومي لتدارس عملية الإصلاح وتحديد آلياته ومؤسساته .

وانقسمت دعوات الإصلاح في المجتمع المصري(*) – بالإضافة إلى الرؤية الأمريكية والأوروبية لعملية الإصلاح في المجتمع العربي من خلال مشروع " الشرق الأوسط الكبير" (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٥ ، ٢٥ – ٢٨) – إلى :

أ- دعوات رسمية تبنتها الحكومة وفقاً لتوجيهات السيد رئيس الجمهورية نحو الإصلاح ومبادرته بالدعوة نحو تعديل المادة ٧٦ من الدستور ، وبناء على توصيات مؤتمرات الحزب الوطني الحاكم الذي عقد مؤتمرين للإصلاح ، المؤتمر السنوي الأول في سبتمبر ٢٠٠٣ ، والمؤتمر السنوي الثاني في سبتمبر ٢٠٠٤ .

ب- دعوات أهلية شاركت في إبرازها بعض مؤسسات المجتمع المدني التي تتعلق بمجال حقوق الإنسان ، هذا بالإضافة إلى تصاعد نشاط بعض الجماعات الدينية مثل جماعة الإخوان المسلمين ، وبعض الحركات الاجتماعية مثل : حركة كفاية ، ونشاط بعض أحزاب المعارضة ، وكل منهم ينادي بالإصلاح وفقاً لرؤاه

(*) يأتي الحديث عنها بالتفصيل لاحقاً في المبحث الثالث من الدراسة .

وتوجهاته وتطلعاته ، ومع تعدد دعوات الإصلاح في المجتمع المصري ، تعددت وتنوعت النظرة حول طبيعة الإصلاح وأبعاده ومجالاته ومؤسساته .

من كل ذلك : ورغبة في التأصيل العلمي لعملية الإصلاح المجتمعي في مصر وانطلاقاً من الرؤية العلمية الرشيدة لغالبية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ، ومن ضرورة مشاركتهم في صنع قرار الإصلاح المجتمعي وتحديد أولوياته وفق أسس علمية وعقلانية مستنيرة.

جاءت ضرورة هذه الدراسة للوقوف على طبيعة الإصلاح المجتمعي في مصر وتحديد أولوياته كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات واستشراف متطلباته التربوية .

في ضوء كل ذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

- ما أولويات الإصلاح المجتمعي في مصر كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ، وما متطلباته التربوية ؟ .

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال ، الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

١. ما ماهية الإصلاح المجتمعي وما دلالته ؟ .
٢. ما مكانة الإصلاح المجتمعي في الاتجاهات الفكرية المعاصرة ؟ .
٣. ما طبيعة الإصلاح المجتمعي في مصر في ضوء الأبعاد القومية والعالمية ؟ .
٤. ما دواعي الإصلاح المجتمعي في مصر ؟ .
٥. ما واقع أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ؟ .
٦. ما المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الإصلاح المجتمعي في مصر ؟ .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة بشكل رئيس إلى :

- الوقوف على أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .

- رصد المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق الإصلاح المجتمعي في مصر .

ويساعد في تحقيق تلك الأهداف ، تحقيق الأهداف الفرعية التالية :

- التعرف على ماهية الإصلاح المجتمعي ودلالته .
- الوقوف على طبيعة الإصلاح المجتمعي في ضوء الاتجاهات الفكرية المعاصرة .
- التعرف على ارهاصات الإصلاح المجتمعي وامتداداته في مصر في ضوء الأبعاد القومية والعالمية .
- رصد دواعي الإصلاح في المجتمع المصري .

أهمية الدراسة ومنطلقاتها :

تبدو أهمية الدراسة ومنطلقاتها من خلال :

- إنماء الوعي بأن الإصلاح في المجتمعات لا بد وأن يكون نابعاً من داخلها وليس مفروضاً عليها .
- التوعية بأن الإصلاح المجتمعي لن يأتي بنتائجه المرغوبة ، دون أن تشارك فيه كل طوائف المجتمع ودون أن تقتسم الواجبات والالتزامات المطلوبة .
- إنماء الوعي بأن الإصلاح المجتمعي لا تستقيم جوانبه بدون إصلاح تربوي يتواكب مع توجهات الإصلاح وأهدافه (Sorour, 1990, 18) .
- ضرورة أن يتصف الإصلاح المجتمعي بالشمول والتكامل ، لأن الإصلاحات الجزئية ليست ذات قيمة في كثير من الحالات ، ولا تتناسب مع طبيعة البناء الاجتماعي .
- التوعية بأن الإصلاح المجتمعي يتطلب الجدة والجرأة والشجاعة والمثابرة .
- أن أعضاء هيئة التدريس من أكثر الفئات أهمية في تحديد أولويات الإصلاح في المجتمع لتنوع تخصصاتهم وثقل خبرتهم والتحامهم مع الواقع الاجتماعي بقضاياه ومشكلاته .
- التوعية بأن الإصلاح الفعال في المجتمع هو الذي يبدأ بتطوير المناطق النائية والعشوائية لاستقطاب وكسب تأييد القاعدة العريضة من المواطنين .
- تحقيق التواصل العلمي مع المحاولات المطروحة للإصلاح في المجتمع المصري وفي المجتمعات الأخرى .

- بناء قاعدة معرفية حول مفهوم الإصلاح المجتمعي ودلالته ومقوماته واتجاهاته وإرهاصاته في المجتمع المصري وكذا تحديد أولوياته ومتطلباته .
- بناء إطار من الثقة والتعاون المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وبين المؤسسة السياسية بالمجتمع .
- ترشيد صنع قرار الإصلاح المجتمعي في مصر باستخدام منهج البحث العلمي .

منهج الدراسة وإجراءاتها :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يتناول بالوصف والتحليل واقع الإصلاح المجتمعي في مصر ، ورصد توجهاته الفكرية ومبادراته الداخلية والخارجية والرسمية والأهلية ، واستقراء الدواعي والدوافع إلى الإصلاح في المجتمع المصري ، ورصد أولوياته ذات الدرجة العالية من الاهتمام ، خاصة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، ... والاستفادة من كل ذلك في تقنين أولويات الإصلاح في المجتمع المصري وتحديد المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيقه .

هذا وسوف تستعين الدراسة – في إطارها الميداني – باستبانة (أداة الدراسة) تتضمن محورين ، المحور الأول : يتعلق بالبيانات الشخصية لعينة الدراسة وهم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ، والمحور الثاني : يتعلق بمجالات الإصلاح المجتمعي ، الذي انقسم بدوره إلى تسعة مجالات ، وكل مجال تضمن عدداً من العبارات (الأولويات) التي تجسد مفردات الإصلاح وفقاً لكل مجال .

حدود الدراسة :

حد موضوعي : ويتمثل في الإصلاح المجتمعي في مصر (واقعة ، دواعيه ، أولوياته ، متطلباته تربوية) .

حد زمني : الفترة من (عام ٢٠٠٠ ، وحتى فبراير ٢٠٠٥) منذ دعوة الرئيس محمد حسني مبارك لعملية الإصلاح والتحديث في مصر ... وحتى مبادراته التاريخية التي أعلنها بتعديل المادة ٧٦ من الدستور ، والتي تتيح للجميع حق الانتخاب المباشر لرئيس الجمهورية .

حد بشري : أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .

حد مؤسسي : الجامعات المصرية بكل كلياتها ومختلف تخصصاتها .

مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة المصطلحات الإجرائية التالية :

١. **الإصلاح المجتمعي " Societal Reform " :** منظومة الأولويات التي تهدف إلى إحداث تغييرات (جزئية أو كلية) في مجالات المجتمع : السياسية ، والاقتصادية ، والتعليمية ، والثقافية وغيرها ، لتخرج المجتمع من جموده ونمطيته ومشكلاته إلى حالة جديدة من النشاط والفاعلية والتكامل في أداء وظائفه بشكل يتناسب مع تحدياته الراهنة ، وتطلعاته المستقبلية .
٢. **أعضاء هيئة التدريس " Teaching Staff " :** الكوادر العلمية الحاصلة على درجة الدكتوراه ، والتي تعمل في مختلف الكليات بالجامعات المصرية ، وتضم ثلاث فئات هي أما : (مدرس ، أستاذ مساعد ، أستاذ) .
٣. **المتطلبات التربوية " Educational Requirement " :** جملة القيم والاتجاهات والمهارات التي تمكن الإنسان – إذا تم تكوينه وتشكيله على أساس منها – من المشاركة بوعي وفاعلية في منظومة الإصلاح المجتمعي .

أدبيات الدراسة :

تستمد الدراسة شرعيتها وتستقي مقوماتها من العديد من الأدبيات التربوية التي تتناول الإنسان (واقعة ومشكلاته وطموحاته وعلاقاته) بالدراسة والتحليل . وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة علمية تربوية تناولت أولويات الإصلاح المجتمعي في مصر ومتطلباته التربوية ، خاصة في الفترة (من عام ٢٠٠٠ وحتى فبراير٢٠٠٥م) ، وهذا من أكثر ما يميز الدراسة الحالية .

ولكن هناك بعض المحاولات التي تعرض لتجربة الإصلاح في بعض الأقطار العربية ، وهي محاولات فكرية جادة وإن كانت لا تستقيم أبعادها على منهج البحث العلمي ، ومنها : محاولة سمير أمين (سمير أمين ، ١٩٨٩ ، ٣٠٧ – ٣٢٠) بطرح برنامج للإصلاح الديمقراطي في الوطن العربي ، وتكون البرنامج من ستة بنود ، يمكن إيجازها في :

– احترام المصالح الاجتماعية المختلفة لمجموع الفئات المشتركة في البنيان الاجتماعي الوطني .

- ضرورة ربط الديمقراطية بالمشكلة القومية .
- ضرورة ربط الديمقراطية السياسية بالديمقراطية الاجتماعية التي تضمن المساواة .
- تطبيق مبادئ الديمقراطية السياسية (حرية التنظيم السياسي والاجتماعي ، حرية الصحافة والنشر ، حرية الرأي والقول ...) .
- أن تتشكل السلطة السياسية وفق اختيار حر للجماهير .
- إعادة النظر في نظم الحياة الاجتماعية (تكوين الأسر ، العلاقات بين الجنسين ، مضمون التعليم ، والثقافة ، ...) بما يقتضيه تطوير المجتمع .

وهناك محاولة برهان غليون (برهان غليون ، ٢٠٠١) عن مستقبل الإصلاح والتغيير في سوريا ، وسعت نحو الوقوف على شروط الإصلاح الوطني في سوريا وأهدافه ودور المعارضة والقوى الديمقراطية فيه ، وذلك من خلال استقراء طبيعة الأزمة السورية ومشكلاتها . ومحاولة كمال عمران (كمال عمران ، ٢٠٠٤) عن الإصلاح الاجتماعي في التجربة التونسية ، التي تناولت قضيتي الإصلاح والتحديث في تونس وإنعكاسات الاحتكاك بالاحتلال والفكر الغربي عليها ، وعرض لبعض المنعطفات الفكرية في تونس ، مثل : تحرير العبيد ، وقبول فكرة الدستور ، هذا بالإضافة إلى عرضه لبعض الأحداث التي وقعت في تونس منذ بداية القرن العشرين . وهناك محاولة محمد الشيرازي (محمد الشيرازي ، ٢٠٠٤) عن الإصلاح الاجتماعي من المنظور الإسلامي ، ورأى أن الإصلاح الواجب يجب أن يكون لإنقاذ العقيدة والشريعة الإسلامية مثل إلغاء قوانين السماح بالخمر والقمار والربا والزنا ، وأن الإصلاح المستحب يكون في نظافة وجمال المدن وتسهيل الأمور على الناس في الصحة والمواصلات .

ولقد عقدت العديد من المؤتمرات ، بعضها رسمي ، وبعضها أهلي وإن كان في معظمه مدفوع بشكل رسمي غير معلن ، تناولت جميعها قضايا متنوعة في الإصلاح السياسي، والإصلاح الاقتصادي ... ، ولكن ما يلاحظ على هذه المؤتمرات أنها لم تتضمن دراسات علمية محكمة ، ولكنها عبرت في معظمها عن أراء شخصية ومقالات ، وعن توجهات بعض الحكومات خلال المرحلة المقبلة . ومن هذه المؤتمرات على مستوى المجتمع المصري :

- المؤتمر السنوي الأول للحزب الوطني الديمقراطي الحاكم ، الذي عقد في سبتمبر ٢٠٠٣م ، وسعى الحزب من خلاله أن يقدم فكراً جديداً ومنظوراً جديداً وسياسات مقترحة لحل مشاكل مصر المختلفة في مجالات : التعليم والبحث العلمي ، وبناء مجتمع المعرفة ، والمرأة والشباب والصحة والسكان .

- مؤتمر " قضايا الإصلاح العربي – الرؤية والتنفيذ " والذي عقد في مكتبه الإسكندرية في الفترة من ١٢ – ١٤ مارس ٢٠٠٤م ، بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني والعمل الأهلي في الوطن العربي ، وتدارسوا إمكانيات الإصلاح اللازمة لتطوير المجتمعات العربية ... ، وتمخض عن المؤتمر إعلان " وثيقة الإسكندرية " والتي عرضت لبعض أشكال الإصلاح السياسي ، والإصلاح الاقتصادي ، والإصلاح الاجتماعي ... ولكن ما يؤخذ على هذه الوثيقة – رغم أنها مدفوعة من الحكومة المصرية – أنها غير ملزمة للحكومات ، فقد اكتفت بسرد مبادئ عامة دون أن يسمح لها بوضع آليات للتنفيذ ، كما لم تطالب الحكومات باتخاذ إجراءات بعينها (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٤) والوثيقة بذلك لم تكتسب الكثير من المصداقية ولم تنجح في تعبئة الجماهير لدفع مساعي الإصلاح (إبراهيم يسرى ، ٢٠٠٤)[*] .
- مؤتمر " أولويات وآليات الإصلاح في العالم العربي – التوافق على حل خلاق لمشكلة علاقة الدين بالدولة " الذي عقد في القاهرة في الفترة من ٥ – ٧ يوليه ٢٠٠٤م ، ونظمته المنظمة المصرية لحقوق الإنسان ، بالتعاون مع مجلة السياسة الدولية ومركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان ، وتوصل المؤتمر إلى رصد أولويات مشتركة للإصلاح ، هي :
  - إطلاق حرية امتلاك وسائل الإعلام وتدفق المعلومات .
  - إطلاق حرية إنشاء وإدارة الأحزاب السياسية والنقابات والمنظمات غير الحكومة .
  - إطلاق حريات التعبير وخاصة الحق في التجمع والاجتماع .
  - رفع حالة الطوارئ – حيثما تكون سارية – وإلغاء القوانين والمحاكم الاستثنائية .

وعبر المؤتمر عن أسفه تجاه تخلي مؤتمر القمة العربي السابق للمؤتمر عن مسئولياته في الالتزام بالإصلاح ... ودعا المؤتمر نحو النضال المشترك بين القوى المدنية والأهلية والنقابات والأحزاب من أجل تحقيق الإصلاح وأهدافه (مجلة النهار ، ٢٠٠٤ ، ٣ – ٧) .

(*) وهنا تبدو أزمة النخب المصرية بإسهامها السلبي في المؤتمر وفي مظهرية تناولها في الإسكندرية لقضايا الإصلاح، فعلى الرغم مما أشارت إليه الوثيقة من مبادئ الحرية والديمقراطية وإلغاء القوانين الاستثنائية، إلا أنها تراجعت عن التعبير عن مطالب شعبية متفق عليها مثل إلغاء قانون الطوارئ ومنع التعذيب ، وغير ذلك من المطالب الملحة .

- مؤتمر " الإصلاح والديمقراطية في مصر " الذي عقده مركز ابن خلدون في القاهرة (بمناسبة الاحتفال بمرور عام على افتتاحه) في الفترة من ٢٩ – ٣٠ يونيه ٢٠٠٤م ، وتناول المؤتمر بعض القضايا المرتبطة بالإصلاح في المنطقة العربية وشارك فيه مختلف التيارات الفكرية .
- المؤتمر السنوي الثاني للحزب الوطني الديمقراطي الحاكم ، وعقد في سبتمبر ٢٠٠٤ ، وتناول بعض قضايا الإصلاح في المجتمع ولكنه لم يخرج عن إطار مؤتمره السنوي الأول وتوصياته ، حيث كانت الضغوط الخارجية التي تمارس ضد أنظمة الحكم في العالم العربي على أشدها في فترة إنعقاد المؤتمر (أحمد زكي ، ٢٠٠٤) .
- عقد منتدى الإصلاح العربي بمكتبة الإسكندرية " ضمن فعالياته وبناء على التوصيات التي جاءت في وثيقة الإسكندرية " مؤتمر " دور الشباب في الإصلاح " في الفترة من ٢٢ – ٢٤ فبراير ٢٠٠٥م ، واهتم المؤتمر بالاستماع إلى بعض الشباب لإعطائهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم وللتعرف على بعض مشكلاتهم ، واشترك في المؤتمر ١٢٠ شاب من الفئة العمرية (٢٠ إلى ٣٥ سنة) ، ويمثلون خمسة قطاعات من شباب المجتمع تمثل الجامعات ، ومراكز البحوث ، ووزارة الشباب ، وقصور الثقافة ، والإعلام ، وكذلك منظمات المجتمع المدني .
- ويضاف إلى ذلك تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٤ ، وتناول مبادرات الإصلاح في المجتمع العربي وعرض لتعزيز الحرية وإقامة الحكم الصالح ، وعرض لإشكاليات الحرية والحكم في البلدان العربية ، ثم طرح رؤية إستراتيجية تتضمن بدائل مستقبل الحرية والحكم والبلدان العربية (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٥) .

وسوف تستفيد الدراسة الحالية من كل ذلك في إطارها النظري والواقعي وفي تحليل نتائج الدراسة الميدانية .

مخطط الدراسة :

المبحث الأول : الإطار العام للدراسة ، ويشمل :

مقدمة الدراسة ، مشكلة الدراسة ، أهداف الدراسة ، أهمية الدراسة ومنطلقاتها ، منهج الدراسة وإجراءاتها ، حدود الدراسة ، مصطلحات الدراسة ، أدبيات الدراسة ، مخطط الدراسة .

المبحث الثاني : الإطار النظري للدراسة، ويشمل :

أولاً : ماهية الإصلاح المجتمعي :

١-١ : إشكالية مفهوم الإصلاح المجتمعي ودلالته .

١-٢ : الإصلاح المجتمعي في ضوء الاتجاهات الفكرية المعاصرة .

١-٣ : اتجاهات الإصلاح المجتمعي .

ثانياً : الإصلاح المجتمعي : مجالاته ، أسسه ، عوامله .

٢-١ : مجالات الإصلاح المجتمعي .

٢-٢ : أسس (معوقات) الإصلاح المجتمعي .

٢-٣ : العوامل المؤدية إلى الإصلاح المجتمعي .

ثالثاً : معايير الإصلاح المجتمعي .

المبحث الثالث : الإطار الواقعي للدراسة ، ويشمل :

أولاً : الإصلاح المجتمعي في أبعاده المحلية العربية والعالمية .

١-١ : الإصلاح في المجتمع المصري " إرهاصاته وامتداداته " .

١-٢ : جهود الإصلاح في المجتمع العربي .

١-٣ : الأطروحات العالمية للإصلاح في المجتمع العربي .

ثانياً : دواعي الإصلاح المجتمعي في مصر .

المبحث الرابع : الإطار الميداني للدراسة، ويشمل :

أولاً : إجراءات الدراسة الميدانية .

- أهداف الدراسة الميدانية .
- أداة الدراسة الميدانية .
- صدق أداة الدراسة .
- مجتمع الدراسة المدانية .
- عينة الدراسة الميدانية .
- المعالجة الإحصائية .

ثانياً : نتائج الدراسة الميدانية .

ثالثاً : تحليل نتائج الدراسة الميدانية .

المبحث الخامس : المتطلبات التربوية للإصلاح في المجتمع المصري .

المبحث الثاني

الإطار النظري للدراسة

أولاً : ماهية الإصلاح المجتمعي :

١-١ : إشكالية مفهوم الإصلاح المجتمعي ودلالته :

لا تزال مشكلة تحديد المفاهيم ووضع التعريفات المميزة والمحددة في علم اجتماع التربية ، من أهم الصعوبات التي تواجه المهتمين والمنظرين لهذا العلم ، وهذا ما ينطبق عموماً على العديد من العلوم الأخرى ، وترتبط هذه المشكلة بطبيعة التباين والاختلاف بين المتخصصين في هذا العلم ، ونوعية القضايا الأساسية التي يطرحوها للمناقشة والتحليل ، وتباين وجهات النظر المفسرة لها ، والطرق المنهجية التي يستخدمها العلماء عند دراسة هذه الموضوعات أو القضايا . وإن كان ذلك لا ينفي على الإطلاق ، وجود جهود مشتركة أو شبه إتفاق حول عددٍ من المفاهيم والتعريفات .

ويرى البعض أن عملية وضع تعريفات وتحديدها لا تتضح أو تفسر إلا من خلال استخدامها (Smith, 1987, 12) ولهذا كان لابد أن نوضح أولاً المقصود بالإصلاح المجتمعي . لأنه يعد من المفاهيم الشائكة التي يصعب الحصول على تعريف واضح ومحدد لها ، خاصة وأنه لم تبذل فيه محاولات جادة على المستويين الاجتماعي والتربوي . وهنا تقتضي الأمانة العلمية والمنهجية البحثية ، التماس السبل للتوصل إلى تعريف إجرائي للإصلاح المجتمعي ، يحدد جوهره وأولوياته ومجالاته ومراميه .

ولقد واجهت الدراسة صعوبة كبيرة في الوصول إلى تعريف إجرائي لمصطلح " الإصلاح المجتمعي " ، وذلك لما يلي :

- إن استخدام مصطلح الإصلاح المجتمعي يعد نادراً جداً بالمقارنة باستخدام مصطلح الإصلاح الاجتماعي . فبعض علماء الاجتماع يستخدمون الإصلاح الاجتماعي على أنه الإصلاح المجتمعي وذلك في إطار نظرتهم النسقية للمجتمع ، وبالتالي فإن الإصلاح الاجتماعي لديهم يتضمن الإصلاح السياسي والإصلاح الاقتصادي والإصلاح الثقافي ... في حين أن فريقاً

آخر من علماء التربية والاجتماع والسياسة ، يرون أن الإصلاح الاجتماعي يعد أحد مجالات الإصلاح في المجتمع ، شأنه في ذلك شأن الإصلاح الاقتصادي ، والإصلاح الثقافي ، والإصلاح التعليمي ... ، وبالتالي يميل هذا الفريق – ويتفق الباحث معهم – إلى استخدام الإصلاح المجتمعي باعتباره مفهوم شامل لمختلف مجالات الإصلاح في المجتمع .

- أن العلاقة بين علم الاجتماع والإصلاح المجتمعي علاقة معقدة وغامضة ، لأن بعض علماء الفكر النظري الذين ساهموا بدور واضح في تشكيل الفكر الاجتماعي مثل " سيدني وج. كول Z. D. H. Cole " ، لا يعتبرهم البعض من علماء الاجتماع ، في الوقت الذي ينظر البعض الآخر إلى أعمالهم على أنها أعمال نظرية لا صلة لها بالإصلاح المجتمعي ، هذا على الرغم من أن كثيراً من الفلاسفة السياسيين والاجتماعيين كان لهم أثر واضح في بناء المذهب الاجتماعي وفي مجريات التاريخ الاجتماعي (محمد غيث ، ٢٠٠٤ ، ٤٣٦) .

- إرتباط الإصلاح المجتمعي في إطاره الجزئي المعروف بالإصلاح الاجتماعي في بدايته بمجال الخدمة الاجتماعية والتحسين الاجتماعي ، وخاصة في المجتمع الأمريكي ، وتمخض عن ذلك ولادة نظرية الخدمة الاجتماعية لـ " هاري ريشموند " ، التي واجهت الكثير من النقد لافتقار معرفتها بالتطورات الحديثة جداً في النظرية السيكولوجية في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث أدى هذا التصور في المعرفة إلى عدم قدرتها على تقديم أي دليل واقعي للعلاج الاجتماعي وعدم كفاءة محاولاتها في الربط بين الشخصية والبيئة من خلال علم الشخصية Characterology ، الأمر الذي انعكس بالسلب في الدراسة الحالية على صعوبة تحديد المقصود بالإصلاح المجتمعي (عبدالباسط حسن ، ١٩٨٧ ، ٢٤٤) .

- إن معاجم العلوم الاجتماعية لم تشير إلى مصطلح الإصلاح المجتمعي ، لكن أشار بعضها إلى الإصلاح الاجتماعي على أنه " حركة تحاول تخفيف آلام المجتمع ، الناتجة عن سوء قيام النسق الاجتماعي بوظيفته ككل خير قيام ، وقد يمتد الإصلاح على جوانب شتى من جوانب المجتمع ، ويدخل عليه تغييرات كبيرة ، ربما كانت أشبه بالثورة الاجتماعية ، والثورات الحقة ، هي تلك التي تؤدي إلى إصلاح جذري ملحوظ " (بدوي الشيخ ، ١٩٩٧ ، ٩) .

- أشارت دائرة المعارف العالمية إلى الإصلاح على أنه الإصلاح الديني اللوثرى ، وهو حركة دينية نصرانية ظهرت في القرن السادس الميلادي في أوروبا على يد " مارتن لوثر " وأدت إلى ظهور البروتستانتية ، وكان لها أثرها الكبير على الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في أوروبا (دائرة المعارف العالمية، ١٩٩٦، ٢٤٤-٢٤٧) .

- أن الإصلاح من المنظور الإصلاحي وهو رسالة يرتجى من ورائها التصحيح لمسار الإنسانية ولحركة الحياة ، وفقاً لمهمة خلافة الإنسان عن الله في الأرض ، ووفقاً لرسالات السماء التي أرسلت لرد الإنسانية تباعاً إلى المسار الصحيح ، حيث اعتبر القرآن أي حياد عن هذه المهمة أو خرق لها ، أو جحود يعتبر فساداً في الأرض ، وخروجاً عن النظام (بدوي الشيخ ، ١٩٩٧ ، ٩) قال الله تعالى: "ولا تفسدوا في الإرض بعد إصلاحها.."(٥٦ الأعراف) وقال تعالى" وأصلح ولا تتبع سبيل المفسدين" (١٤٣ الأعراف) وبالتالي تقتضي الحكمة الإلهية وجوب الإصلاح والنهي عن الفساد في الأرض ، لما في الإصلاح من الحفاظ على المكتسبات الحضارية التي أنجزها الإنسان .
- أن عملية الإصلاح عند الأوروبيين اتجاه ملازم لمنطق التاريخ وعلامة ذلك : التطور الحاصل في الفكر وفي الممارسة المؤدي إلى منظومة متكاملة العناصر (الاكتشافات العلمية ، الثورة الفلسفية ، النظريات المعرفية والعلمية ، الثورة الصناعية ، التحولات الاقتصادية ، القوة السياسية والعسكرية ، الثورة المعلوماتية ...) . وعملية الإصلاح عند العرب اتجاه ملازم للظرفية ، مدفوع إلى المعالجة الآنية ، مصطدم بواقع سياسي ذي هوى استبدادي وبواقع ديمغرافي عليل وبواقع ثقافي تقليدي (كمال عمران ، ٢٠٠٤ ، ٥) .

في ضوء كل ذلك ورغبة في التوصل إلى مفهوم شامل.ووافي للإصلاح المجتمعي كان لابد من التعرف على معنى الإصلاح لغة وإصلاحاً ثم ربط هذا بالمجتمع بمختلف مجالاته ، لوضع مفهوم إجرائي للإصلاح المجتمعي .

الإصلاح في اللغة جاء من الفعل صلح : والصلاح : ضد الفساد ؛ صلَحَ يَصلَحُ ويَصلحُ صلاحاً وصلُوحاً . و هو من صالح وصَليح ، قال ابن دريد : وليس صلُحَ بثَبت . ورجل صالح في نفسه من قوم صلُحاء ومُصلح في أعماله وأموره ، وقد أصلَحَه الله ، وربما كَنوا بالصالح عن الشيء الذي هو إلى الكثرة ... والإصلاح نقيض الإفساد . والمصلحة : الصلاح . والمصلحة واحدة المصالح ، والاستصلاح نقيض الإستفساء ، وأصلح الدابة : أحسن إليها فصلحت . والصلْحُ : تصالح القوم بينهم. والصلْحُ : السِّلْمُ . والصِّلاحُ ، بكسر الصاد : مصدر المصالحة (ابن منظور ، ١٩٥٥ ، ٥١٦ – ٥١٧) . وأصلح الشيء بعد فساده : أقامه وجعله صالحاً (أحمد رضا ، ١٩٥٨ ، ٤٧٨) .

وبالتالي فإن الإصلاح لغة يعني معالجة الفساد وإصلاح ما في الشيء من عوج ويعني عدم الثبات ويتضمن الإخلاص والإحسان ورعاية المصالح .

وفي الاصطلاح ، فإن هناك رؤى متقاربة إلى حد كبير حول مفهوم الإصلاح ، منها :

- أن الإصلاح ، يتضمن في دلالته الشمولية ، مضامين مجموعة من المفاهيم المجاورة ويتجاوزها في الآن ذاته ، ومن هذه المفاهيم : التجديد Innovation ، والتطوير والإنماء Development ، التحديث Modernisation ، التغيير Changememt (نور الدين الظاهري ، ٢٠٠١ ، ١٩٧) .

- أن الإصلاح يعبر عن مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى نقل المجتمع من حال الجمود والتعطل إلى الحياة والنشاط والتكامل (علي وطفة ، ١٩٩٩ ، ٨٥) .

- أن الإصلاح يتضمن عمليات تغيير سياسة واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع (Paulston, 1971, 1 ؛ حسن البيلاوي ، ١٩٨٨ ، ٩) .

- أن الإصلاح قد يستهدف عادة إعادة الموضوع إلى سيرته الأولى وما كان عليه سابقاً ، ولكن في ظل استخدام مصطلح إصلاحات أو أحد مشتقاته بشكل كبير ضمن الأخبار الاقتصادية والسياسية والتربوية والمحلية ... وضمن خطب وكلمات معظم المسئولين ، والمتعلقة بالبرامج الإصلاحية وعمليات الإصلاح الاقتصادية والهيكلية ، فإنه عملية تهدف إلى التطوير والتنمية الشاملة وليس إصلاحاً فقط (فيصل الدحلة ، ٢٠٠٤ ، ٦) .

- أن الإصلاح هو تغيير في نموذج من النماذج الاجتماعية أملاً في الوصول إلى تحسين ذلك النموذج ، وحركات الإصلاح تنزع نحو تخفيف مساوئ النظام الاجتماعي وتصحيح الأوضاع الفاسدة ، وذلك عن طريق تعديل بعض النظم الاجتماعية ، دون أن يؤدي ذلك إلى تغيير البناء الأساسي للمجتمع (بدوي الشيخ ، ١٩٩٧ ، ٩) .

من خلال ما سبق عن الإشكاليات التي دارت حول مفهوم الإصلاح والإصلاح الاجتماعي ومن خلال المعنى اللغوي والاصطلاحي للفظ الإصلاح يمكن بلورة بعض العناصر الحاكمة لمفهوم الإصلاح في :

- أن الإصلاح يتضمن التغيير والتجديد والتحديث .

- أن التغيير الذي ينشده الإصلاح قد يكون جزئي أو كلي حسب حاجات المجتمع وتحديداته .

- أن الإصلاح يرفض الجمود والنمطية .

- أن الإصلاح يتضمن علاج المشكلات والآفات في المجتمع .

وانطلاقاً من الوعي بأن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد يتنوع نشاطهم في المجتمع وفقاً لتنوع وتعدد مجالاته : السياسية ، والاقتصادية ، والثقافية ، والتعليمية ، والعقدية ، والاجتماعية ، والعلمية ، والفكرية ، والصحية ، والبيئية .

وتأسيساً على المنظور السوسيولوجي الذي يعتمده الباحث كخلفية منهجية موجهة لعملية الإصلاح في المجتمع في إطارها الشامل ، يمكن للدراسة وضع التعريف الإجرائي للإصلاح المجتمعي ، على أنه :

" منظومة الأولويات التي تهدف إلى إحداث تغييرات (جزئية أو كلية) في مجالات المجتمع : السياسية ، والاقتصادية ، والتعليمية ، والثقافية وغيرها ، لتخرج المجتمع من جموده ونمطيته ومشكلاته إلى حالة جديدة من النشاط والفاعلية والتكامل في أداء وظائفه بشكل يتناسب مع تحدياته الراهنة ، وتطلعاته المستقبلية " .

١-٢ : الإصلاح المجتمعي في ضوء الاتجاهات الفكرية المعاصرة :

لم تستدل الدراسة الحالية على أدبيات تناولت الإصلاح المجتمعي بالمعنى الإجرائي له . ولكن ظهرت بعض الدراسات التي تناولت الإصلاح الاجتماعي في الفترة من (١٥٣٥ – ١٨٩٠م) وكانت تهدف إلى إصلاح حال المجتمع ونشر العدالة الاجتماعية بين أفراده . وأسهمت هذه الدراسات في إثراء نظرية علم الاجتماع من خلال اهتمامها بدراسة المشكلات الاجتماعية بالقدر الذي يسمح به التقدم العلمي حينئذ ، كما أنها نبهت الأذهان إلى هذه المشاكل وفتحت السبل لدراستها . ولقد انقسمت تلك الدراسات إلى النوعين التاليين (محمد عبد الكريم ، ١٩٨٠ ، ١٩) :

النوع الأول : تصوير مجتمعات مثالية تناقض أو تختلف عن المجتمعات السائدة وكان أصحابها يأملون أن تصبح مجتمعاتهم شبيهة لها ، حيث تتحقق العدالة والمساواة بين الناس . ومن أشهر هؤلاء المفكرين " توماس مور T. More, " الإنجليزي ، والإيطالي " توماس كامبانلا T. Campanella, " .

النوع الثاني : دراسات تهدف إلى الإصلاح مباشرة ، ومن أشهر مفكريها " ويليام جودوين W. Godwin " وكوندرسية " Condarsean " ، " وروبرت أوين R. Owen " .

ويرى البعض أنه مع منتصف القرن التاسع عشر زاد إثراء نظرية علم الاجتماع، وذلك لسببين، هما (محمد غيث ، ١٩٧٢ ، ١٨-٢٣ ؛ محمد عبدالكريم ، ١٩٨٠ ، ٢٠-٢١) :

الأول : ظهور محاولات جادة في تفسير التاريخ الإنساني واكتشاف العوامل التي تؤثر في سيره وتردده على أيدي كثير من المفكرين أمثال : ابن خلدون ، وفيكو ، ومنتسيكو ، وكانط ، وفختة ، وهيجل ، وكوندرسيه ، وسان سيمون ، وماركس .

الثاني : غلبة الطابع العلمي في الدراسات الإنسانية ، بعد أن أصبح واضحاً كيف أفاد المنهج العلمي وأدى إلى التقدم في العلوم الطبيعية ، ومن أبرز مفكري هذا الاتجاه : أوجيست كونت ، وسبنسر ، ولوبلاي ، وكتيلية ، ودوركايم ... وغيرهم .

في ضوء ذلك وانطلاقاً من الإشكاليات التي واجهت الدراسة الحالية في تعريفها للإصلاح المجتمعي ، حيث لم يكن هناك إشارات أو كتابات بعينها تطرح رؤى العلماء والمفكرين تجاه الإصلاح المجتمعي بالمعنى الإجرائي له الذي يوضح اتجاهاته ومحدداته .

وانطلاقاً من التعريف الإجرائي للإصلاح المجتمعي ، والذي يوضح أن الإصلاح المجتمعي يتضمن إحداث تغييرات جزئية أو كلية في مختلف مجالات المجتمع الاقتصادية والثقافية والسياسية وغيرها لذا يمكن القول أن نظريات تفسير التغيير الاجتماعي(*) تتضمن في طياتها نظريات تفسير الإصلاح المجتمعي والتنظير له .

ولقد ارتبطت دراسة التغيير الاجتماعي بجهود علماء العلوم الاجتماعية بصفة عامة ، وعلم الاجتماع بصفة خاصة ، وعلم اجتماع التربية على وجه الخصوص ، ولاسيما بعد أن تناولت النظريات السوسيولوجية دراسة التغبر الاجتماعي ، وأصبحت هناك نظريات مميزة للتغيير الاجتماعي Theories Of Social Changes ، وأصبحت هذه النظريات بمثابة الإطار التصوري الذي يوجه الباحثين والمتخصصين عند دراستهم لقضية التغيير الاجتماعي ، سواء من الناحية النظرية أو الواقعية . ويكشف لنا تراث علم الاجتماع خلال القرنين الماضيين – هذا الكم الهائل مع تنوعه وتعدده – عن القيمة العلمية والفكرية والعملية لذلك العلم ولاسيما في السنوات الأخيرة (عبدالله عبد الرحمن ومريم مصطفى ، ١٩٩٩ ، ٢٠) .

(*) التغير الاجتماعي : هو التحول الذي يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في تركيبه أو بنيانه أو وظائفه (إبراهيم ناصر ودلال ملحس ، ١٩٨٤ ، ٥٢) .

وفي ضوء التراث الضخم لعلم الاجتماع تعددت النظريات التي تفسر التغيير الاجتماعي ومن ثم الإصلاح المجتمعي وتنوعت بشكل يصعب حصره ، ولكن سعى عدد من علماء الاجتماع إلى تصنيف هذه النظريات وفق أسس محددة ، هي[*] :

١-٢-١ : تصنيف " بيرس كوهين P. Cohen " لنظريات التغيير الاجتماعي ومن ثم للإصلاح المجتمعي ، وينقسم إلى :

أ. التصنيف على أساس اتجاهات التغيير الاجتماعي أو الإصلاح المجتمعي ، ويتضمن :

- **نظريات التقدم :** وتهتم بدارسة المكونات الداخلية في كل مجتمع على أساس تصنيف ملامح التغيير أو الإصلاح إلى مراحل أساسية تكشف عن طبيعة التغيير أو الإصلاح وحدوثه بطريقة مختلفة عن المجتمعات الأخرى .
- **النظريات الدورية :** وتركز على دراسة التاريخ الكلي للمجتمعات البشرية ، ويرى أصحابها أنه ليس من الضروري أن تمر كل المجتمعات بنفس المراحل التطورية ، فقد تختصر مجتمعات مرحلة من مراحل التغيير أو الإصلاح الذي حدث في المجتمعات السابقة .
- **نظريات المراحل المتتابعة :** وترى هذه النظريات أن التغيير أو الإصلاح يحدث في صورة سلسلة متتابعة الحلقات ، ولا يمكن أن تسبق مرحلة أخرى ، نظراً لارتباطها بمراحل تاريخية محددة .

ب. التصنيف على أساس العوامل الفاعلة في التغيير أو الإصلاح ، ويتضمن :

▪ النظريات التكنولوجية .	▪ النظرية الاقتصادية .
▪ نظرية الصراع .	▪ نظرية اللاتكامل .
▪ نظرية التكيف .	▪ النظرية الفكرية .
▪ نظرية التفاعل الثقافي .	

(*) للمزيد من التفاصيل ، يمكن الرجوع إلى (عبدالله عبدالرحمن ومريم مصطفى ، ١٩٩٩ ، ٢١ – ٢٣ ؛ محمد عبد الكريم ، ١٩٨٠ ، ١٧ – ٢٣ ؛ عادل الهواري ، ١٩٨٣ ، ٢٦٨ – ٣٨٣ ؛ دوب ، ١٩٩٨ ، ٧١ – ٨٧ ؛ عبدالحميد لطفي ، ١٩٧٨ ، ٢٤٦ – ٢٥٧ ؛ أحمد رايد واعتماد علام ، ٢٠٠٠ ، ٤١ – ٦٤ ؛ مصطفى الخشاب ، ١٩٨١ ، ٣٣١ – ٣٤٩ ؛ إبراهيم ناصر ودلال ملحس ، ١٩٨٤ ، ٦٢ – ٦٧ ؛ Spencer & Inkeles, 1989, 83 – 109؛ Parsons, 1966, 23 – 55 ؛ Weber, 1962, 88 – 99 ؛ Martindale, 1981, 28 – 39) .

١-٢-٢ : تصنيف " ويلبرت مور W. Moore " ، الذي صنف النظريات تصنيفاً بنائياً ، وفقاً لبعدين أساسين ، هما :

أ. النظريات السوسيولوجية الصغرى Micro Sociological Theories : وهي النظريات التي تهتم بدراسة الوحدات البنائية الصغيرة : وقد تعالج عدد من عوامل التغيير أو الإصلاح عند اهتمامها ببعض الوحدات الصغيرة ، التي تخضعها للدراسة والتحليل ، وقد تكون هذه الوحدات نظام اجتماعي ، أو مجموعة من العلاقات الاجتماعية ، أو مجتمع محلي ، أو مجتمع قومي .

ب. النظريات السوسيولوجية الكبرى Macro Sociological Theories : وهي النظريات التي تهتم بدراسة التغيير أو الإصلاح في دراستها للمجتمع ككل وعلى المدى الطويل . وهذا ما يصف النظريات السوسيولوجية الكبرى التي تتسم في تحليلاتها بالطابع الشمولي أو الكمي .

١-٢-٣ : تصنيف " اليكس انكليس A.Inkles " للنظريات على أساس معالجتها لاتجاهات التغيير والإصلاح ضمن النموذج التطوري العام ، وتنقسم إلى أربعة أنواع ، هي :

أ. النظريات أحادية الاتجاه	Unilinear Theories
ب. النظريات الدائرية	Cyclical Theories
ج. النظريات العالمية في التطور	Universal Theories
د. نظريات التطور المتعدد الاتجاهات	Multiulinear Theories

١-٢-٤ : تصنيف " توم بوتومور T. Bottomore " : الذي يتبنى نفس التصنيف السابق للنظريات السوسيولوجية للتغير الاجتماعي والإصلاح المجتمعي ، وخاصة على أساس معالجتها لاتجاهات التغيير والإصلاح ودراسته بصورة تطورية ، ويتضمن نوعين من النظريات :

أ. النظريات الخطية Linear Theories : ويشير هذا النوع إلى التغيير لسير حركة المجتمع في اتجاه واحد أو خط واحد مستقيم . ويمثل هذا النوع من النظريات : نظريات أوجيست كونت ، وسبنسر ، وهوبهاوس ، وماركس .

ب. النظريات الدائرية Cyclical Theories : والتي ترى أن التغيير يحدث على هيئة دوائر أو اتجاه دائري . ومن هذه النظريات ، نظريات باريتو ، سوروكن ، وتونيبي .

١-٢-٥ : تصنيف " دون مارتنديل D. Martindale " ، الذي يصنف النظريات التي تعالج التغيير والإصلاح المجتمعي سواء من حيث الاتجاهات أو العوامل ، إلى :

أ. نظرية القيادة الموهوبة .	ب. النظرية الدائرية .
ج. النظرية التعليمية .	د. نظرية الانتشار .
هـ. نظرية التطور .	و. النظرية الحتمية .

وبالرغم من هذه التصنيفات السابقة ، فمن الصعوبة وضع خط فاصل بينهما عند عرضهم لطبيعة وأنواع النظريات ، سواء التي تهتم بدراسة اتجاهات الإصلاح أو التغيير أو العوامل المسببة له ، إلا أنها تساعد على سرعة فهم واستيعاب هذه النظريات ومعرفة اتجاهات أصحابها ونقطة الانطلاق الأساسية التي على ضوئها يتم دراسة التغيير بصورة عامة والإصلاح بصورة خاصة . وهذه التصنيفات من السهولة تحليلها حالياً .

ولكن نجد أن أفضل أنواع التصنيفات التي يمكن تناولها بصورة موجزة ويسهل استيعابها هو تصنيف " بوتومور " ، ويمكن تلخيص مفرداته فيما يلي :

- قسم أوجيست كونت موضوع علم الاجتماع إلى قسمين هما : الاستاتيكا الاجتماعية Social Statics ويختص بدراسة الأنساق الكبرى والتركيبات النسقية . والديناميكا الاجتماعية Social Dynamics ويختص بدراسة التطور والإصلاح . ولا يقل أي من هذين القسمين قيمة عن الآخر ، إذ هما – في الحقيقة – مكملين بعضهما البعض .

- أكد هربرت سبنسر بدوره – عندما حاول تحديد وتعريف نطاق علم الاجتماع وتحليل فروعه – ضرورة دراسة العلاقات القائمة بين أجزاء المجتمع بهدف معرفة كيفية تأثر الجزء بالكل والكل بالجزء ، وتفهم التغييرات والإصلاحات التي تحدث في إطار المجتمع ككل .

- أظهر أميل دور كايم – وهو من أهم أعلام علم الاجتماع والانثروبولوجيا الاجتماعية – اهتماماً بقضية التغيير والإصلاح في عديد من كتاباته وخاصة في كتابه تقسيم العمل في المجتمع . فقد أوضح كيف أدى تقسيم العمل المتزايد إلى تحول المجتمع الذي يقوم على التضامن الآلي إلى عدة مجتمعات متضامنة عضوياً . ويقوم التضامن الآلي بين وحدات متماثلة في قيمتها ومنقسمة في بنائها . أما التضامن العضوي فيقوم بين وحدات اجتماعية مختلفة لكنها متماثلة في الأسس الأخلاقية والمصالح المتبادلة .

- تجلى اهتمام ماكس فيبر بالإصلاح حين حاول تعريف علم الاجتماع باعتباره العلم الذي يحاول تحقيق الفهم التفسيري للعمل الاجتماعي بغرض الوصول إلى تفسير سببي لتطور

وتأثير هذا العمل الاجتماعي . وتعتبر دراسة ماكس فيبر لتأثير الأفكار الدينية على التطور الاقتصادي من أهم الدراسات التحليلية في ظاهرة التغيير والإصلاح .

- هدف الجانب الأكبر من كتابات كارل ماركس الاجتماعية إلى تفسير أسباب واتجاه التغيير الاجتماعي .

ولقد عقب هذا التراث الزاخر الذي وضعه الآباء المؤسسين أجيال متتابعة من المطبقين والممارسين لهذا العلم .

وعلى الرغم من هذا التراث الطويل وما بذلت فيه من جهود أكاديمية ، فإن بعض علماء الاجتماع يشكون من عدم وجود نظرية متكاملة للتغير ، ومن ثم عدم وجود نظرية متكاملة عن الإصلاح المجتمعي . فإذا كانت هناك نظرية متكاملة للاستمرار أو الثبات الاجتماعي فلماذا لا يوجد ما يقابلها للتغير . فعلى سبيل المثال لو كانت العوامل (أ ، ب ، ج) يفسرون استمرارية المجتمع ، فإن معنى عدم وجودهم يفسر بالضرورة ظاهرة التغيير . ومؤدى ذلك أن الشكوى من عدم وجود نظرية متكاملة للتغير وكذلك للإصلاح ، شكوى مقصود بها افتقار علم الاجتماع إلى نظرية عالمية النطاق وشاملة في طبيعتها بحيث يمكنها تفسير كل أنواع التغيير والإصلاح للأنساق الاجتماعية تحت كل الظروف الممكنة .

١-٣ : اتجاهات الإصلاح المجتمعي :

تتشكل اتجاهات الإصلاح المجتمعي في ضوء اتجاهات التغيير الاجتماعي، ولقد تعددت محاولات التعرف على الاتجاهات الأساسية للتغير الاجتماعي، والتي تعبر في مضمونها وطياتها عن اتجاهات الإصلاح المجتمعي ، ومنها :

١-٣-١ : محاولة بكويث Beckwith :

حدد " بكويث " واحد وثلاثين اتجاهاً أساسياً للتغير الاجتماعي ، تعبر في جوهرها عن الاتجاهات الأساسية للإصلاح المجتمعي ، هي (Beckwith, 1967, 18 – 73 ؛ محمد نوفل ، ١٩٩٢ ، ٢٨- ٢٩) :

١. نمو السكان ٢. نمو المعرفة ٣. النمو النسبي للبحث العلمي ٤. النمو النسبي للتعليم ٥. ديمقراطية التعليم ٦. ضعف الدين ٧. زيادة السيطرة الاجتماعية على اتجاهات التغيير الاجتماعي ٨. ترشيد السياسات الاجتماعية ٩. انتشار تحديد (ضبط) النسل ١٠. تحسين نوعية الإنسان عن طريق التحكم في المورثات ١١. ارتفاع الأجور ١٢. تزايد وقت الفراغ ١٣. التحضر (نمو المدن) ١٤. التصنيع ١٥. الأتمتة ١٦. التخصص

١٧. التمهين ١٨. زيادة الإنتاج ١٩. نمو الاحتكارات ٢٠. مركزية الضبط ٢١. التجميع ٢٢. تزايد نفوذ النخبة ٢٣. تقدم الحركات النسائية ٢٤. تناقص الفروق في الدخل ٢٥. النمو النسبي للتوزيع المجاني للسلع والخدمات ٢٦. تناقص المخاطر الاقتصادية الفردية ٢٧. تزايد الاتجاه الأبوي ٢٨. تزايد قوة الاتجاه الإنساني ٢٩. نمو العلاقات بين الجماعات ٣٠. نمو التجانس الثقافي ٣١. نمو الحرية الفردية .

١-٣-٢ : محاولة كاهن ووينر Kahn & Wiener :

حدد " كاهن ووينر " ثلاثة عشر اتجاهاً للتغير والإصلاح بعيد المدى ، هي (Kahn & Wiener, 1967, 103 – 132 ؛ محمد نوفل ، ١٩٩٢ ، ٢٩) :

١. تزايد الاتجاه الحسي في الحضارات الإنسانية ٢. تزايد سلطة الصفوة القائمة على أساس برجوازي ؛ بيروقراطي ؛ نخبوي ؛ ديمقراطي (ووطني) ٣. تراكم العلوم والمعرفة الفنية ٤. تدعيم وتعميق وتسريع التغيير الاجتماعي ٥. انتشار التصنيع الحديث ٦. تزايد الثروة ووقت الفراغ ٧. النمو السكاني ٨. تزايد معدلات التحضر ونمو المدن الكبرى ٩. تناقص أهمية المهن والأعمال الأولية ثم الثانوية ١٠. تزايد معدلات التعليم وخاصة التعليم العالي ١١. تزايد القدرة على الدمار الشامل ١٢. تزايد سرعة التغيير ١٣. تزايد انتشار هذه الاتجاهات في أنحاء العالم .

١-٣-٣ : محاولة جون نايسبت J. Naisbitt :

حدد " جون نايسبت " عشرة اتجاهات أساسية للتغير الاجتماعي وبالتالي للإصلاح المجتمعي ، انتقلت بمقتضاها المجتمعات الإنسانية المتقدمة ، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية إلى وضع آخر، كما يلي (Naisbitt, 1984, 87–111 ؛ محمد نوفل ، ١٩٩٢ ، ٢٩-٣٠) :

١. من " المجتمع الصناعي " إلى " مجتمع المعلومات " ٢. من التكنولوجيا " القسرية " إلى التكنولوجيا " العالمية " ذات الطابع الإنساني ٣. من الاقتصاد الوطني إلى الاقتصاد العالمي ٤. من التخطيط قصير المدى إلى التخطيط طويل المدى ٥. من المركزية إلى اللامركزية ٦. من سيطرة المؤسسات إلى العون الذاتي ٧. من الديمقراطية التمثيلية إلى الديمقراطية بالمشاركة ٨. من التسلسل الهرمي " الهيراركيات " إلى التعاون والتشابك الأفقي "الشبكات" ٩. من الشمال إلى الجنوب (في الولايات المتحدة) ١٠. من الاتجاهات المفروضة إلى الاختيارات والبدائل المتعددة.

١-٣-٤ : محاولة نايسبت وأبو ردين Naisbitt & Abu rdene :

وحدد كل من " نايسبت " وَ " أبو ردين " عشرة اتجاهات أخرى توجه الحياة في مجتمع التسعينيات ، وعلى الأخص في أمريكا الشمالية وساحل الباسفيكي وأوروبا ، وهي (Naisbitt & Aburdene, 1990, 18 – 28 ؛ محمد نوفل ، ١٩٩٢ ، ٣٠) :

١. النمو الاقتصادي العالمي ٢. نهضة الفنون والآداب ٣. اشتراكية السوق الحرة ٤. التعايش بين أنماط الحياة العالمية وخصوصية الثقافة القومية ٥. التخصيص " من ملكية الدولة والملكية الجماعية إلى الملكية الفردية " ٦. نهوض منطقة حافة الباسفيكي " وخاصة في شرق آسيا " ٧. تزايد وصول النساء إلى مراكز قيادته ٨. عصر البيولوجيا ٩. الإحياء الديني ١٠. انتصار الفرد .

نصل من ذلك إلى أن عملية الإصلاح المجتمعي ، عملية تشغل بال الكثير من العلماء والباحثين – وإن كان ذلك غير معلن بشكل صريح – وذلك من خلال سعيهم للتعرف على الاتجاهات التي تحكم التغيير الاجتماعي وبالتالي الإصلاح المجتمعي ، وتنقل المجتمع من وضع إلى آخر ، بل وتستشرف سبل النهوض بالمجتمعات ، وتتعرف على بعض المؤثرات التي قد تعيق أو تسرع من عملية الإصلاح مثل : الكوارث والحروب النووية ، والتراكم المعرفي ، والثورة العلمية والانفجار السكاني ... الخ . وسوف تفيد الدراسة هنا في رصد بعض أولويات الإصلاح المجتمعي في مصر .

ثانياً : الإصلاح المجتمعي : مجالاته ، أسسه ، عوامله :

٢–١ : مجالات الإصلاح المجتمعي :

في ضوء التعريف الإجرائي للإصلاح المجتمعي ، وفي ضوء اتجاهات الإصلاح المجتمعي ، واستفادة من تصنيف العوامل (المقترحة) المؤدية إلى الإصلاح المجتمعي ، يمكن تقسيم الإصلاح المجتمعي إلى المجالات الآتية :

المجال الأول : الإصلاح الاقتصادي :

أحد مجالات الإصلاح المجتمعي، ويعبر عن جملة الإصلاحات على المستوى الاقتصادي التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في الأوضاع الاقتصادية للمجتمع إلى الأفضل حتى يتواكب مع تحديات عصر العولمة ويحقق تطلعات المجتمع في المستقبل .

المجال الثاني : الإصلاح التعليمي :

أحد مجالات الإصلاح المجتمعي ، ويعبر عن جملة الإصلاحات على المستوى التعليمي التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في النظام التعليمي للمجتمع إلى الأفضل ، حتى يتواكب مع طبيعة العصر وحاجات المجتمع .

المجال الثالث : الإصلاح السياسي :

أحد مجالات الإصلاح المجتمعي ، ويعبر عن جملة الإصلاحات على المستوى السياسي التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في الأوضاع السياسية للمجتمع المصري إلى الأفضل استجابة لطبيعة العصر وتحديات المجتمع وطموحاته في المستقبل .

المجال الرابع : الإصلاح الثقافي :

أحد مجالات الإصلاح المجتمعي، ويعبر عن جملة الإصلاحات على المستوى الثقافي التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في البناء الثقافي للمجتمع إلى الأفضل ، حتى يستوعب المؤثرات الثقافية الوافدة ويعيد إنتاجها بشكل واع يستنهض الهمم نحو ضرورة تطوير المجتمع .

المجال الخامس : الإصلاح العلمي – الفكري :

هو أحد مجالات الإصلاح المجتمعي ، ويعبر عن جملة الإصلاحات على المستويات الفكرية والبحثية التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في الأوساط الفكرية والأوضاع العلمية والبحثية لنقل المجتمع من حالة الركود والجمود والاجترار إلى حالة من النشاط والإنتاج الفكري والمعرفي والإبداعي .

المجال السادس : الإصلاح الإداري :

هو أحد مجالات الإصلاح المجتمعي ، ويعبر عن جملة الإصلاحات على المستويات الإدارية والقيادية التي تهدف إلى إحداث تغيير(جزئي أو كلي) في الأشكال الإدارية وأنماطها وفحواها داخل مؤسسات المجتمع للارتقاء بمعدلات الأداء والتنظيم لها ، والتماس المسارات الإدارية الناجحة في المستقبل .

المجال السابع : الإصلاح العقدي :

هو أحد مجالات الإصلاح المجتمعي، ويعبر عن جملة الإصلاحات على المستوى العقائدي التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في الاعتزاز بالعقائد والقيم الدينية وتمجيدها والتمثل بتعاليمها لشحذ القدرات الإيمانية في أفراد المجتمع ودفعهم نحو التماس سبل الإصلاح وفق أسس إيمانية .

المجال الثامن : الإصلاح الاجتماعي :

هو أحد مجالات الإصلاح المجتمعي ، وهو يعبر عن مجموعة الإصلاحات على مستوى تكوين الأسرة وتشكيل العلاقات الاجتماعية ، التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في النظام القرابي – الأسري إلى الأفضل للتخلص من إفرازات العصر السلبية والتمسك بقواعد البناء الأسري والاجتماعي القويم .

المجال التاسع : الإصلاح البيئي- الصحي :

هو أحد مجالات الإصلاح المجتمعي ، ويعبر عن مجموعة الإصلاحات على المستوى البيئي – الصحي ، التي تهدف إلى إحداث تغيير (جزئي أو كلي) في الأوضاع البيئية والصحية للمجتمع إلى الأفضل ، لضمان حسن استثمار موارد البيئة وتقديم خدمة صحية مقبولة لأفراد المجتمع .

٢-٢ : أسس (مقومات) الإصلاح المجتمعي :

لكي يتحقق الإصلاح المجتمعي في مجالاته المختلفة ، وحتى يؤتى ثماره ويعود بالنفع على الفرد والمجتمع ، فإنه ينبغي أن تتوفر فيه عدة أسس أو مقومات(*) – حددتها الدراسة فيما يلي :

٢-٢-١ : الجدة والإصرار :

فلكي يؤتى الإصلاح المجتمعي بثماره ، وتتحقق مراميه ، فإنه لابد من توافر عنصر الجدة والإصرار ، بمعنى أن يتصف الإصلاح المجتمعي بالجدة وأن يتضمن مغايرة الصورة التي تسبقه أو الواقع المعاش بصورة أخرى أفضل وهذا في إطار الإصرار والمثابرة .

٢-٢-٢ : المنهجية العلمية :

فالعلم أصبح يتدخل تلقائياً في كل مجالات الحياة ، ومن ثم فإن إتباع المنهجية العلمية القائمة على التخصصية والتوظيف الكامل لمنجزات العلم والبحث العلمي ، يعد مقوماً أساسياً لنجاح عمليات الإصلاح المجتمعي .

٢-٢-٣ : التغيير :

ويعنى تحول الوضع أو النظام القائم بشكل مقصود من حالته الراهنة إلى حالة أخرى ، وهذا يستدعي تشابك وتضافر الجهود الوطنية التي تقبل التغيير وتسانده . وهذا التغيير حتى يؤدي إلى تحقيق الإصلاح المجتمعي ، لابد وأن يكون إيجابياً ومحموداً .

٢-٢-٤ : التجديد :

(*) تعتبر هذه المقومات من اجتهاد الدراسة حيث لم يتوفر ذلك في دراسات أخرى .

حتى يكون هناك إصلاح مجتمعي حقيقي ، فينبغي تحقيق التجديد في النظام المجتمعي ككل أو في بعض مجالاته ، أو في أحد مجالاته الحاكمة ، التي تحكم طبيعة العمل في المجتمع وتحدد طموحاته .

٢-٢-٥ : التأييد اللامحدود :

حتى يتحقق الإصلاح المجتمعي بشكل متكامل وفي مختلف المجالات ، فإنه لا بد وأن يحظى بتأييد ومشاركة قطاع لا محدود من طوائف وفئات المجتمع ، لأن عدم التأييد أو الرفض من بعض الفئات والقطاعات ذات المصالح ، قد يمثل معوقاً كبيراً أمام تحقيق عمليات الإصلاح في المجتمع .

٢-٢-٦ : التنوع والشمول :

حتى يتحقق الإصلاح المجتمعي بشكل متكامل يعبر عن الارتقاء في مستوى الأداء ، فإنه لابد وأن يتنوع ليشمل كل المجالات السياسية ، والاقتصادية ، والثقافية ، والتعليمية ... ، هذا بالإضافة إلى شمول عملية الإصلاح لكل فرعيات وعناصر كل مجال .

٢-٢-٧ : النظرة المستقبلية :

وتعني أن تسير عمليات الإصلاح المجتمعي وفق رؤى مستقبلية مقننة ، وأن تلتمس المسارات المنهجية المحددة بدقة للوصول إليها ، حيث إن إفتقاد عمليات الإصلاح للرؤية المستقبلية يقوقع المجتمع ويكرس جموده وتخلفه .

٢-٣ : العوامل المؤدية إلى الإصلاح المجتمعي :

تعتبر قضية الإصلاح المجتمعي من القضايا المعقدة التي يصعب تفسيرها ، أو تحديدها بسهولة ، وهذا ما ظهر من خلال محاولة تحديد مفهوم الإصلاح المجتمعي ، وكذا تحديد النظريات المفسرة له . وعلى ذلك وفي ضوء النظريات المفسرة للإصلاح المجتمعي ، واستفادة من اتجاهات الإصلاح المجتمعي السابق ذكرها ، يمكن القول أن هناك عدة عوامل تتضافر مع بعضها في أحداث الإصلاح المجتمعي ، ذلك لأن عملية الإصلاح كقضية مجتمعية تكون متعددة الأسباب والآثار والنتائج .

في ضوء ذلك ومع الأخذ في الاعتبار عوامل التغيير الاجتماعي، يمكن بلورة العوامل الفاعلية في عمليات الإصلاح المجتمعي (بإيجاز شديد) فيما يلي :

٢-٣-١ : العوامل الاقتصادية :

تؤثر العوامل الاقتصادية في عمليات الإصلاح المجتمعي بشكل مباشر ، من خلال : مدى الاستفادة من الموارد والثروات الطبيعية ، فتح آفاق الاستثمار ، ضبط عمليات النمو السكاني ، القدرة التصنيعية ، حجم الإنتاج الزراعي ، زيادة الهجرات الخارجية التي تزيد من العوائد المالية للمجتمع ، زيادة متوسط دخل الفرد ، زيادة عمليات التصدير ، الإتقان ، الجودة ... الخ .

٢-٣-٢ : العوامل التعليمية :

تؤثر العوامل التعليمية في عمليات الإصلاح المجتمعي بشكل كبير ، من خلال : استقرار السياسة التعليمية ، تنوع أنماط التعليم ، تعظيم الاتجاه نحو التعلم الذاتي ، كفاءة مخرجات التعليم ، ارتباط التعليم بسوق العمل ، معدل الإنفاق القومي على التعليم ، مكانة المعلم ورعايته وصلاحياته ... الخ .

٢-٣-٣ : العوامل السياسية :

وتؤثر بشكل مباشر وغير مباشر، في عمليات الإصلاح في مختلف مجالات المجتمع ، من خلال : توافر الشخصيات القيادية الكاريزمية ، توسيع إطار النخبة الحاكمة ، الحريات الممنوحة للمواطنين ، درجة المشاركة السياسية ، العمل الحزبي ، التنظيمات والنقابات المهنية ، قوى المعارضة ، مدى تداول السلطة ، تحقيق المساواة ، الأخذ بمبدأ الشورى ، القوانين والدستور ، الحوار الوطني ، الانتماء ، الولاء ... الخ .

٢-٣-٤ : العوامل الثقافية :

تؤثر العوامل الثقافية في عمليات الإصلاح المجتمعي ، من خلال : القيم التي تحملها ثقافة المجتمع ، عمليات التواصل الثقافي ، الاحتكاك الثقافي ، عمليات الانتشار الثقافي ، انتشار الوعي الثقافي ، التصدي للثقافات الوافدة ، طبيعة التعامل مع التراث ، تأصيل الهوية الثقافية ، الحوار الثقافي ، التسامح الثقافي ، مدى تفعيل الدور الثقافي في حركة التنمية ... الخ .

٢-٣-٥ : العوامل العلمية – الفكرية :

وتؤثر بشكل كبير في عمليات الإصلاح المجتمعي ، من خلال : درجة الإيمان بمنهج البحث العلمي ، مدى الأخذ بالتخطيط العلمي ، مدى توافر الحرية العلمية الأكاديمية ، الحرية الفكرية ، الاهتمام بمؤسسات البحث العلمي ، الإنتاج القومي من البحث العلمي ، جودة البحث العلمي ، حركة الترجمة للعلوم الحديثة ، الانفتاح الفكري وقبول الآخر ، إنتاج المعرفة ، القدرة على إدارة المعرفة ... الخ .

٢-٣-٦ : العوامل الإدارية :

وتؤثر بشكل كبير في عمليات الإصلاح المجتمعي ، من خلال : مدى تفعيل الفكر الإداري الحديث ، الأنماط الإدارية الفاعلة ، مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة ، مدى توافر عنصري الرقابة والمحاسبة ، الرضا الوظيفي ، القيادة الرشيدة ، التقويم الإداري المستمر من خلال المتابعة ، مركزية التخطيط ، مدى دقة التنفيذ ، طبيعة المشاركة في صنع القرار ، ... الخ .

٢-٣-٧ : العوامل العَقَدية :

وتسهم بشكل كبير في دفع عملية الإصلاح المجتمعي ، من خلال : مدى تحقيق خلافة الإنسان عن الله في الأرض ، الإحسان في العمل ، التسامح الديني ، التصدي للتقاليد الدينية الخاطئة ، الفهم الصحيح للدين ، التأكيد على الوسطية والاعتدال ، رفض التطرف الديني ، مدى توفر الثقافة الدينية الواعية ، الاعتزاز بالعقيدة ، ... الخ .

٢-٣-٨ : العوامل الاجتماعية :

وتؤثر في عمليات الإصلاح المجتمعي ، من خلال : التكافل الاجتماعي ، الأخذ بمبدأ تنظيم الأسرة مدى تحقيق التماسك الاجتماعي ، رعاية الأيتام والفقراء ، مدى التمسك بآداب السلوك الاجتماعي ، حل مشكلات الشباب التي تتعلق بالزواج ، مشكلات الوجاهة الاجتماعية ، حجم مشكلة العنوسة ، مدى الاستفادة من قدرات المرأة ومهاراتها ... الخ .

٢-٣-٩ : العوامل البيئية – الصحية :

وتؤثر في عمليات الإصلاح المجتمعي ، من خلال : مدى توافر واستخدام الموارد الطبيعية مثل : المياه والبترول ، مدى انتشار العشوائيات الفقيرة ، التلوث البيئي ، مدى المحافظة على النظافة العامة ، مدى توافر مناخ صحي وعلاجي مناسب لكل المواطنين ، زراعة الصحراء ، مدى توافر الحدائق العامة والمنتزهات ، طبيعة التوعية الصحية المستمرة للمواطنين ، ... الخ .

ثالثاً : معايير الإصلاح المجتمعي:

ثمة عدة معايير تقترحها الدراسة ، يمكن الاستناد إليها والاسترشاد بها في عملية الإصلاح المجتمعي ، تتمثل في :

٣-١ : تلبية الإصلاح لمتطلبات المجتمع :

ويعني أن يحقق الإصلاح فعلاً مطالب المجتمع وأن يوفر حاجاته الأساسية ، ولا يكون الإصلاح مجرد عملية هامشية ينبغي القيام بها لاكتساب ود الجماهير ، ولكن لابد أن ينطلق الإصلاح نحو تحقيق حاجات المجتمع ومتطلباته .

٣-٢ : مواكبة الإصلاح لتغيرات العصر :

حيث يجب أن يعكس الإصلاح المجتمعي تلك التغييرات التي يموج بها العصر ، وأن يستفيد منها ، وخاصة من : الثورة التكنولوجية بكل تداعياتها ، وثورة المعلومات ، والتكنولوجيا الحيوية ، وتقنيات الإتصال ، ... الخ .

٣-٣ : الحفاظ على ثوابت الشخصية الوطنية :

فكل مجتمع له هوية متميزة تشكلها جملة من الخصائص والسمات والقسمات ، والتي تعبر في جوهرها عن العمق التاريخي والوزن الحضاري للمجتمع وعقائده وتراثه الثقافي ... ، ومن ثم فيجب أن تتضمن عملية الإصلاح تحقيق نهضة المجتمع وتقدمه في إطار الحفاظ على هويته وشخصيته المتميزة ، التي تمثل ثوابت الشخصية الوطنية لأفراده .

٣-٤ : معالجة المشكلات والقضايا المزمنة في المجتمع :

لا يخلو مجتمع في العالم سواء متقدم أم نامي من مشكلات وقضايا ، ولكنها تختلف في طبيعتها وحجمها وحدتها من مجتمع لآخر ، لذا ينبغي أن تتجه عملية الإصلاح المجتمعي في مصر في مختلف المجالات نحو علاج المشكلات المجتمعية المزمنة ، مثل : الأمية ، البطالة ، الكثافة السكانية ، الحريات ، المشاركة السياسية ، تداول السلطة ، ... الخ .

١-٣-٥ : وعي ونضج القيادات القائمة على الإصلاح :

فتحقيق الإصلاح المجتمعي لا يتوقف فقط على توافر القيادات ذات الطبيعة الكاريزمية ، بقدر ما يتطلب توافر مقومات الوعي والنضج على أرقى مستوى في هذه القيادات أو الزعامات ، فقد تتوفر القيادة دون الوعي ومن ثم تأتي نتائج الإصلاح المجتمعي بالصورة الشكلية السلبية المفرغة من المضمون ، والتي تفتقد للرؤية الصائبة ، أما مع توافر الوعي الناضج تستقيم عملية الإصلاح .

١-٣-٦ : التأصيل التربوي للإصلاح المجتمعي :

حيث يعبر التأصيل التربوي للإصلاح المجتمعي عن الطريقة المنظمة لإعادة البناء المنهجي والمعرفي والقيمي للإصلاح ، لتصحيح مساره ، ونشر بذوره ، وتأكيد استقاء مقوماته من طبيعة المجتمع وتطلعاته وطموحاته ، ومن طبيعة المعرفة التربوية وتطورها ، ومن خصائص العصر ومعطياته ، ومن ثم فإنه من الصعب تحقيق الإصلاح المجتمعي بعيداً عن الرؤية التربوية الصادقة وعن التأصيل التربوي الناضج .

المبحث الثالث

الإطار الواقعي للدراسة

أولاً : الإصلاح المجتمعي في أبعاده المحلية والعربية والعالمية :

إن الأوضاع الداخلية في العديد من دول العالم ، خاصة العالم الثالث ومنها الدول العربية وعلى الأخص مصر ، لا تؤهلها للتعامل بفعالية مع متطلبات عصر العولمة وتحدياته ، مما يحتم ضرورة الشروع في عملية إصلاح داخلي جاد وحقيقي ، ورغم أن عملية الإصلاح يجب أن تكون شاملة ، إلا أنه من المهم التركيز خلال المراحل الأولى على العناصر والمجالات ذات التأثير الفاعل في عملية الإصلاح لتهيئة المجتمع للتعامل الإيجابي مع تحديات العصر .

وفي ضوء تحول المجتمع الإنساني إلى قرية صغيرة بفعل ثورة الاتصالات ، فإن عملية الإصلاح في أي مجتمع لن تكون بمنأى عن التأثير بما يدور حول هذا المجتمع على الساحة الإقليمية والعالمية ، ومن هنا فإن الوقوف على طبيعة الإصلاح في المجتمع المصري ومجالاته وأولوياته ، يستلزم الوعي بعملية الإصلاح في المنظورين العربي والعالمي ، لتحديد المؤشرات والموجهات .

١-١ : الإصلاح في المجتمع المصري " إرهاصاته وامتداداته " :

مصر هي الدولة المركزية في المنطقة العربية ، والشقيقة الكبرى ، " إذا نهَضت نهَضت المنطقة كلها ، وإذا انكمشت ضعفت المنطقة وأصبحت مهددة بالتفكك والتجزئة وتبعية الأطراف إلى مراكز أخرى أقوى كما حدث لأواسط آسيا بعد سقوط دولة الخلافة ، وكما حدث لدول أفريقيا بعد أن احتجبت القاهرة وحلت إسرائيل محلها تهدد الأمن القومي من الجنوب بعد الشمال . ومصر تتحرك وفق الخيال السياسي لقادتها الذين يدركون موقفها ويجسدون روحها ، مثل : أحمس طارد الهكسوس ، وصلاح الدين قاهر الصليبيين ، وقطز الذي أوقف زحف التتار

، ومحمد علي باني مصر الحديثة ، وعبدالناصر زعيم الأمة العربية . والخيال السياسي غير الأحلام الطوباوية ، بل هو إحساس بدور مصر في محيطها بعيداً عن الحسابات الصغيرة المباشرة ، فمصر المحتجبة هي مصر الخاسرة على الأمد الطويل ، حتى ولو بدت كاسبة على الأمد القصير ، ويتحول هذا الخيال السياسي إلى مبادرة تاريخية ، مثل : تحرير مصر أيام أحمس ، وتحرير الأراضي المقدسة وقت صلاح الدين ، وخلافة مصر للدولة العثمانية في عصر محمد علي ، وتوحيد الأمة العربية في عهد عبدالناصر (حسن حنفي ، ٢٠٠٣ ، ٣١ – ٣٢) ، وتحقيق النصر واسترداد الأرض والكرامة في عصر السادات .

كل ذلك يؤكد أن لمصر مجال حيوي لا تستطيع أن تعيش بدونه نظراً لما تتمتع به من عمق تاريخي ، وتراث ثقافي ، وتجانس سكاني ، ووحدة جغرافية .

من ذلك وفي ضوء الأبيات المتاحة وتحليلاتها يمكن بلورة إرهاصات الإصلاح المجتمعي في مصر وتطوره ، فيما يلي :

المحاولة الأولى : مع عصر محمد علي (١٨٠٥ – ١٨٨٢م) حيث قامت مصر الحديثة في عهد محمد علي بعملية إصلاح مجتمعي وتحديث في المنطقة ، حتى أصبحت في مصاف الدول الكبرى لإحياء الخلافة ... وقد احبطت هذه التجربة الإصلاحية بالاحتلال الإنجليزي لمصر عام ١٨٨٢م ، بعد فشل الثورة العرابية (أنور عبدالملك ، ١٩٨٣ ، ١٧ – ٢٥) .

المحاولة الثانية : في النصف الأول من القرن العشرين ، حيث شهدت مصر حركة تنويرية جديرة بالاهتمام في التعليم وحقوق المرأة والانتخابات الحرة ، وإنشاء الجامعات ، والتعددية الحزبية ، بلغت ذروتها الأولى في ثورة ١٩١٩م ، وتأكدت مع الدستور ١٩٢٣م ، وبلغت ذروتها الثانية في حركة التحرر الوطني في الأربعينيات ، ولجنة الطلبة والعمال في عام ١٩٤٦م ، والتي من خلالها تكونت اللجنة الأولى للضباط الأحرار (حسن حنفي ، ٢٠٠٣ ، ٣٢ – ٣٣) .

المحاولة الثالثة : مع ثورة يوليو ١٩٥٢م وقيام التجربة الاشتراكية في النصف الثاني من القرن العشرين ، أو على الأقل في العقدين الأولين منه حيث اتجهت مصر إلى الإصلاح المجتمعي من خلال مبادئ الثورة الستة ، التي تتضمن القضاء على الإقطاع والرأسمالية والفساد الحزبي ، والتخلص من الاحتلال ، وتكوين جيش قوي ... ، وتقوم مصر بأكبر عملية تصنيع منذ عهد محمد علي ، وتقرر مجانية التعليم ، وتعالج مشكلة البطالة ، وكونت مع الهند ويوغسلافيا مجموعة عدم الانحياز ،

ومجموعة العالم الثالث منذ مؤتمر باندونج ١٩٥٥م ، وتؤمم القناة في ١٩٥٦م ، وتمصر الشركات الأجنبية في ١٩٥٧م ، وتقوم بأول تجربة وحدوية في تاريخ العرب الحديث – الجمهورية العربية المتحدة (١٩٥٨ – ١٩٦١م) وتدعم حركات التحرر في الجزائر واليمن ، وساعدت على حركات التحرر في أفريقيا ، وساهمت في إنشاء منظمة الوحدة الإفريقية ... ودخلت أربعة حروب (١٩٤٨م ، ١٩٥٦م ، ١٩٦٧م ، ١٩٧٣م) من أجل تحرير فلسطين (حسن حنفي ، ٢٠٠٣ ، ٣٣ ؛ السيد يسن ، ١٩٩١ ، ٥٥ – ٦٨) .

المحاولة الرابعة : منذ عام ٢٠٠٠م وحتى الآن ، حيث أعلن الرئيس محمد حسني مبارك بوضوح أن الإصلاح والتحديث في مقدمة القضايا الوطنية التي تحظى بأولوية محورية ، وأعطى إشارة البدء من أجل تنفيذ المشروع القومي الكبير " مشروع تحديث مصر " . وتتبلور رؤية الرئيس محمد حسني مبارك لعملية الإصلاح في مصر من خلال بعض أقواله الآتية (مركز الأهرام ، ٢٠٠٣ ، ٣٩٧) :

- عن الإصلاح السياسي والديمقراطية : **"إن حرصنا على التطوير ليس فقط لمواكبة الاهتمام الدولي المتزايد بممارسة الإفراد لحرياتهم في كافة المجتمعات المتقدمة والنامية وإنما أساساً لمواكبة المرحلة المتقدمة التي وصل إليها عملنا القومي في مجال الإصلاح السياسي والديمقراطي ، وفي مجال تعزيز مشاركة الجميع في العمل السياسي الوطني في ظل إطار قومي يكفل الحرية ويحقق المساواة والعدالة ، ويضمن مشاركة فئات الشعب في رسم خريطة عملنا المستقبلي وفي تنفيذها لتحقيق أهدافنا القومية . ولم تأت دعوتي عام ٢٠٠٠ لدراسة نتائج الانتخابات البرلمانية الأخيرة ، والاستفادة منها في عملية التطوير والتجديد من فراغ ، فقد أكدت تلك الانتخابات أن هناك حاجة ملحة لمنطلقات فكرية وتنظيمية عصرية ومتطورة تأخذ في الحسبان التطورات الإيجابية المتلاحقة وتساير الطفرات التي حققناها في مجال الإصلاح السياسي والديمقراطي والتي أدت بدورها لتطورات هامة في مفاهيم العمل السياسي والحزبي في مصر"** من كلمة الرئيس بمناسبة إعادة انتخابه رئيساً للحزب الوطني (جريدة الأهرام ، ٢٠٠٢/٩/١٩) .

- عن تعديل الدستور : "**الدستور لا يشكل عقبة أمام أي تقدم، فإذا ما وجدت الرغبة وخلصت النيات وصحت الإرادة ، لن تكون هناك حاجة لتعديل أو عدم تعديل الدستور ، وأن الانتخابات مفتوحة أمام جميع الأحزاب ، والممارسة الديمقراطية متاحة للكل ولا بد أن تبدأ من داخل الأحزاب نفسها ونعلم جميعاً أن مشروع قانون الانتخابات يجري الآن دراسته ووضعه بما يتيح تمثيلاً حقيقياً للأحزاب ، علينا أن ندرك جيداً أن عملية التطوير والتغيير هي عملية دائمة لا تتوقف ، وعلينا أن ندرك أنه ما دامت هناك شعوب وهناك ناس فلن تتوقف الحركة ويجب ألا تتوقف فالتقدم والتطور هما سنة الحياة**" (جريدة الأهرام ٢٠٠٢/٩/٢٧) .

- عن الإصلاح الاقتصادي والتنمية : "**وضعنا ثلاثة مبادئ أساسية إلتزمنا بها على مدى السنوات الماضية وهي ، المبدأ الأول : التدرج في الإصلاح ، والسعي منذ البداية لتحقيق بنية أساسية قادرة على مواجهة الظروف والمتغيرات الصعبة ، وملاءمة احتياجات المستقبل ، وقد أصبحت تلك البنية تمثل ثروة من أكبر الثروات الموجودة على أرض مصر وأكثرها إسهاماً في التنمية ، ويكفي أن تعرف أن ما أنفق على البنية الأساسية خلال العشرين عاماً الماضية حوالي ٤،٣٨٨ مليار جنيه ، أي بمعدل ٣٠ مليار جنيه سنوياً ، وتلك معدلات لا يمكن التقليل من أهميتها . المبدأ الثاني : تمثل في وضع برنامج قومي للنهوض بالخدمات والمرافق في جميع محافظات مصر ، وقد بلغ ما أنفق خلال تلك الأعوام العشرين على الخدمات الاجتماعية ٦،٨٣ مليار جنيه ، أي بمعدل يزيد على أربعة مليارات جنيه سنوياً ، وكانت نتيجة هذا أن زادت الكهرباء بنسبة ٤٠٠٪ ونصيب الفرد بنسبة ١٥٠٪ وأصبح لدينا أكثر من ٣٠٩ مليون خط تليفوني بعد أن كان ما لدينا هو نصف مليون خط فقط وزادت استثمارات التعليم بمقدار ١٧ مثلاً . المبدأ الثالث : تضمن تحقيق توازن بين الواردات والصادرات من خلال تشجيع الاستثمارات وتوفير الخدمات للمستثمرين وتطوير أداء الجهاز الحكومي بحيث يكون أكثر قدرة على**

الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستمرة " حديث الرئيس لمجلة القوات المسلحة (جريدة الجمهورية ٦/١٠/٢٠٠٢) .

- عن مسألة التغيير : " **من يتحدثون عن التغيير هدفهم الأساسي التأثير على المسيرة والتشكيك فيها ، ثم أن الحديث عن التغيير مع كل أزمة نواجهها هو هروب من المسئولية ، والحكومة تعمل طبقاً لسياسات مدروسة وتخطيط سليم ... ، فهدفنا الأساسي هو الاستقرار الذي لا يعني الجمود أو الإحجام عن الحركة ، والاستقرار الذي نعنيه هو استقرار ديناميكي متحرك خلاق لا يعادي التطور والتجديد ولا يقف حجر عثرة في وجه التقدم ، والاستقرار الذي نعمل في إطاره أيضاً هو الاستقرار الراسخ الواثق الذي يهيئ الأجواء الصالحة للتغيير الذي ننشده ونسعى إلى إحداثه بالدراسة المتأنية والتخطيط العلمي المدروس** " حديث الرئيس لمجلة القوات المسلحة (جريدة الجمهورية ٦/١٠/٢٠٠٢) .

- عن الوحدة الوطنية : " **يجب أن نتعامل مع بعضنا البعض ليس كمسلمين ومسيحيين ولكن كمصريين . الدين عقيدة داخلية ونتعامل معه جميعاً كمصريين ، كمواطنين على هذه الأرض ومن نبت هذه الأرض ، وأنا شخصياً لا أفرق بين مسلم ومسيحي** " (جريدة الأهرام ١٨/١٢/٢٠٠٢) .

وقد أجرت الدولة من جانبها مراجعات تشريعية مهمة ، ألغيت على أثرها بعض القوانين الاستثنائية المقيدة للحريات ، وتوجت بالإعلان عن إلغاء عقوبة الحبس في قضايا النشر بالنسبة للصحفيين (هالة مصطفى ، ٢٠٠٤ ، ٧ ؛ علي لطفي ، ٢٠٠٤ ، ٩ – ١٠) .

وبدأ الحزب الحاكم في مراجعة أفكاره وتحديث هياكله ، حيث عقد الحزب الوطني الحاكم في سبتمبر ٢٠٠٣م ، مؤتمره السنوي الأول – بعد عقد مؤتمره الثامن في عام ٢٠٠٢م – وسعى الحزب إلى أن يعطي انطباعاً جديداً بأنه يقدم فكراً جديداً وسياسات تحل مشاكل مصر المختلفة ، وقدم الحزب لذلك عدداً من الأوراق حول سياسات الحزب في مجالات مختلفة شملت

موضوعاتها : التعليم والبحث العلمي ، وبناء مجتمع المعرفة ، والمرأة ، والشباب ، والصحة والسكان ، وحقوق المواطنة والديمقراطية.

ويؤكد البعض أن المستقرئ لجملة الأوراق المنشورة من الحزب يتضح له بجلاء أن الأوراق الحالية تقدم نفس الفكر الذي التزم به الحزب الوطني منذ نشأته وحتى الآن دون تعبير يذكر ، وأن هناك بعض مؤشرات إخفاق الحزب تتأكد من خلال (إبراهيم سعدالدين ، ٢٠٠٤ ، ٥ – ١٠) :

- توجهات اقتصادية في الحزب تتجاهل المشكلات الرئيسة للاقتصاد المصري.
- إصلاحات سياسية شكلية تتجاهل كوابح التطور الديمقراطي .
- تمسك بالعلاقات الاستراتيجية مع أمريكا رغم مواقفها المعادية للعرب .
- إتباع أسلوب اختيار القيادات بدلاً من انتخابها .

وفي مارس من عام ٢٠٠٤م افتتح الرئيس حسني مبارك مؤتمر " قضايا الإصلاح العربي الرؤية والتنفيذ " الذي عقد في مكتبة الإسكندرية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني والعمل الأهلي في الوطن العربي وتدارسوا إمكانيات الإصلاح اللازمة لتطوير وإصلاح مجتمعاتنا العربية ، وأنتهت المناقشات إلى ضرورة الإعلان عن الاقتناع الكامل بأن الإصلاح أمر ضروري وعاجل وأنه ينبع من داخل مجتمعاتنا ذاتها ، ويستجيب إلى تطلعات أبنائها في بلورة مشروع شامل للإصلاح يتضمن الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وانتهى المؤتمر بإعلان " وثيقة الإسكندرية " التي تضمنت مشروع للإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي ، يسمح بالتعامل مع أوضاع كل قطر على حده ، وينتظم في نسق عام يحدد القواسم العربية المشتركة ، بما يتيح الفرصة لكل مجتمع عربي كي يدفع خطوات الإصلاح الخاصة به إلى الأمام ، ويزيد من التواجد العربي على الساحة الدولية ويبعده عن التقوقع والتمحور على الذات ، وفي الوقت نفسه يرسخ لإطار تعاون إقليمي يجعل من الوطن العربي كياناً أكثر إيجابية وفاعلية على الصعيد الدولي ، ودعت الوثيقة إلى ضرورة عقد مؤتمرات متعددة حول قضايا الإصلاح في المجتمعين العربي والمصري (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٤ ، ١ – ٨) .

وفي سبتمبر ٢٠٠٤ عقد الحزب الوطني الديمقراطي الحاكم مؤتمره السنوي الثاني ، والذي أنصب على ترسيخ دور فاعل لمجلس حقوق الإنسان في الفترة المقبلة وأنه لا حجر على

أي إصلاح سياسي ، مع اقتراح بعض التعديلات على قانون النقابات المهنية ، وأن الإصلاح السياسي لا يمكن أن ينفصل عن الإصلاح الاقتصادي والإصلاح الاجتماعي ، وأنه حينما يتم التعامل مع الإصلاح بأولوياته لا بد أن يكون ذلك في إطار مؤسسي وفي إطار من تكامل حول كل محاور الإصلاح ، لأن الإصلاح الاقتصادي مرتبط تماماً بمبدأ القدرة على المشاركة وتحفيز المواطنين على المشاركة السياسية .

وفي فبراير من عام ٢٠٠٥م جاءت دعوة الرئيس مبارك بتعديل المادة ٧٦ من الدستور لتتيح للجميع حق الانتخاب المباشر لرئيس الجمهورية .

وفي بداية شهر أبريل ٢٠٠٥ أعلن الرئيس حسني مبارك – في خطابه الذي ألقاه بمناسبة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف : بعض موجهات الإصلاح في المجتمع المصري والعربي ، ومنها (جريدة الجمهورية ، ٢٠٠٥ ، ١) :

- الشعوب تحدد معالم الإصلاح وفق أوضاعها وظروفها ورؤيتها .
- جهود الإصلاح لا بد وأن تتواكب مع تطلعات الجماهير .
- المحافظة على الخصوصية لا تحول دون التطوير والتحديث .
- أن الإصلاح يتم من خلال التعاون والوحدة ونبذ الفرقة الاجتماعية .

تلك إلى حد ما مع الاختصار الشديد إرهاصات ومبادرات الإصلاح المجتمعي في مصر خلال قرنين من الزمان وصولاً إلى حركة الإصلاح المنشودة الآن والتي تتطلع إليها الدولة في ظل ضغوط داخلية وتحديات إقليمية ومعوقات دولية .

١-٢ : جهود الإصلاح في المجتمع العربي :

بدأت الدعوات إلى الإصلاح في المجتمع العربي منذ فترة كبيرة ، ولكنها أخذت خلال السنوات الأخيرة في وتيرة تصاعدية ، خاصة بعد صدور تقرير " التنمية الإنسانية العربية " الثاني للعام ٢٠٠٣م والذي انتهى إلى اقتراح رؤية استراتيجية لإقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية تنتظم حول أركان خمسة ، هي (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٤) :

- إطلاق حريات الرأي والتعبير والتنظيم، وضمانها بالحكم الصالح .
- النشر الكامل للتعليم راقي النوعية ، مع إيلاء عناية خاصة بالتعليم العالي والطفولة المبكرة ، وللتعليم المستمر مدى الحياة .

- تعميم البحث والتطوير الثقافي في جميع الأنشطة المجتمعية واللحاق بعصر المعلومات .
- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية .
- تأسيس نموذج معرفي عربي عام ، أصيل ، منفتح ، ومستنير يقوم على العودة إلى صحيح الدين وتخليصه من التوظيف المغرض ... والانفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى .

وبالتالي يظهر من تلك الرؤية الاستراتيجية أن إقامة مجتمع المعرفة في العالم العربي يتطلب امتداد الإصلاح المجتمعي(*) ليشمل البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها لكل الأقطار ، فلم يعد الإصلاح الجزئي كافياً مهما تعددت مجالاته ، وفي ظل التحديات الراهنة فإن الإصلاح المجتمعي في العالم العربي لم يعد يحتمل الإبطاء أو التباطؤ حرصاً على مصالح الشعوب .

ولقد تعالت دعوات الإصلاح وتكرست بعد صدور تقرير التنمية الإنسانية العربية الثالث للعام ٢٠٠٤م بعنوان " نحو الحرية في الوطن العربي " والذي تعرض لحالة الحرية والحكم في البلدان العربية وللبنى المعوقة للحرية ووضع رؤية استراتيجية لبدائل مستقبل الحرية والحكم . ومن خلال التقرير يمكن تقسيم عمليات (مبادرات) الإصلاح المجتمعي في العالم العربي إلى قسمين (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٥ ، ٢٥ - ٢٦) :

١-٢-١ : جهود أو مبادرات رسمية ، وتتمثل في :

(*) يمكن القول بالإجمال أن الإصلاح في المجتمع العربي يدور في سياقين متمايزين ، هما (كمال عمران ، ٢٠٠٤ ، ١٠) :

السياق الأول في الإصلاح : هو للعلن في معجم المصلحين عند الأجيال الأولى كرفاعة الطهطاوي وعلي باشا مبارك وجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وعبد الرحمن الكواكبي وخير الدين التونسي وغير هؤلاء كثير ، وما يجمع بينهم استعمال الإصلاح في دلالة التوصيف بين المرجعية الإسلامية والمرجعية الأوروبية .

السياق الثاني في الإصلاح : هو الذائع عند رجال السياسة ورجال الفكر بعد ظهور دولة الاستقلال في الوطن العربي ، ونذكر على سبيل المثال جمال عبدالناصر ومحمد الخامس والحبيب بورقيبة وعبدالكريم قاسم في بدايات الستينات من القرن العشرين ونضيف إليهم من رجال السياسة في الفترة الأخيرة أنور السادات وحسني مبارك وحافظ الأسد وزين العابدين بن علي وعبدالعزيز بوتفليقة والحسن الثاني وغيرهم من أصحاب الحكم الذين استعملوا الإصلاح في سياق البناء والتأسيس وفي سياق تجاوز العقبات والتصدي لمواطن الخلل . كما استعمل مفهوم الإصلاح عند المفكرين من الأجيال المتأخرة في سياق التحديث كأنه لا فاصل بينهما ونذكر على سبيل المثال سمير أمين وزكي نجيب محمود وعبدالله العروي ومحمد أركون وغيرهم .

- مبادرة الأمير عبدالله ولي العهد السعودي ، والتي جاءت في صورة " ميثـاق إصـلاح الوضع العربي " ، وكان من المقرر عرضها على مؤتمر القمة العربية الذي انعقد قبيل غزو العراق في عام ٢٠٠٣م ، ثم أجل عرضها للاجتماع الثاني .
- مشروع حكومة اليمن لتطوير العمل العربي المشترك .
- مبادرة حكومة مصر لتطوير الجامعة العربية وتفعيل العمل العربي المشترك ، والـذي تطور في ظل تصاعد مد مبادرات الإصلاح من الخارج إلى مشروع مـشترك تبنتـه حكومات مصر والسعودية وسورية ، وعرض على اجتماع وزراء الخارجية العـرب بالقاهرة في بداية مارس ٢٠٠٤م .
- مشروع الأمين العام لجامعة الدول العربية لتطوير الجامعة والعمل العربي المـشترك ، تضمن تسعة ملاحق رئيسية ، هي : إنشاء البرلمان العربي ، إنـشاء مجلـس الأمـن العربي ، والنظام الأساسي لمحكمة العدل العربية ، وتعزيز العمل الاقتصادي العربـي المشترك ، وتطوير المجلس الاقتصادي والاجتماعي ، وإنـشاء المـصروف العربـي للاستثمار والتنمية ، وملحق خاص بنظام اعتماد القرارات ، وإقامة المجلـس الأعلـى للثقافة العربية .
- وثيقة العهد والوفاق التي صدرت عن القمة العربية في تونس ووقعها وزراء الخارجية العرب بالأحرف الأولى .
- بيان المسيرة والعطاء الصادر عن القمة العربية بتونس ، ورغم أنه تناول الكثير مـن المواقف الإيجابية إلا أنه لم يقترب بما يكفي من جوهر الحرية والحكم والإصلاح .

١-٢-٢ : جهود أو مبادرات أهلية ، وتتمثل في :

- " إعلان صنعاء " الذي تمخض عن المؤتمر الإقليمي حول الديمقراطية وحقوق الإنسان ودور المحكمة الجنائية الدولية ، والذي عقد في يناير ٢٠٠٤م .
- " وثيقة الإسكندرية " التي تمخضت عن مؤتمر " قضايا الإصـلاح العربـي ، الرؤيـة والتنفيذ " في مارس ٢٠٠٤م ، والذي اشترك فيه العديد من مؤسسات المجتمع المـدني العربي .
- " الرؤية العربية للمستقبل " والتي تمخضت عن المؤتمر العربي الإقليمي للتعليم للجميع ، وعقد في القاهرة في بداية يونيه ٢٠٠٤ م .
- " الإصلاح والديمقراطية " حيث عقد مركز ابن خلدون بالقاهرة في نهاية يونيه ٢٠٠٤م ، مؤتمر الإصلاح والديمقراطية في مصر ، وهو ما يعتبر امتداداً للجهود التي يبـذلها

المركز على مستوى الوطن العربي ، واستكمالاً لمؤتمر قطر للديمقراطية والإصلاح الذي تضمن مختلف التيارات الفكرية في مصر والعالم العربي .

١-٣ : الاطروحات العالمية للإصلاح في المجتمع العربي :

بعد أن تعرضت محاولات النهوض والإصلاح العربي - والتي بدأتها مصر في عهد محمد علي ١٨٠٥م ، والتي انتهت بالاحتلال الإنجليزي لمصر عام ١٨٨٢م ، ومحاولة النهوض بعد ثورة يوليو ١٩٥٢م ، والتي أجهضت بنكسة ١٩٦٧م - للإجهاض والوأد منذ بدايتها ، وفي إطار الهيمنة الأمريكية على الساحة الدولية وللمحاولات المتعددة من الغرب لتعميق التخلف والتبعية في المجتمع العربي ، تبلورت الأطروحات العالمية للإصلاح في المجتمع العربي ، فيما يلي (المكتب الإقليمي للدول العربية ، ٢٠٠٥ ، ٢٨ - ٢٩) :

١-٣-١ : مشروع الشرق الأوسط الكبير :

حيث طرحت الإدارة الأمريكية مشروع للإصلاح في المنطقة العربية، وتقدمت به لأعضاء مجموعة الدول الثماني الصناعية الكبرى في فبراير ٢٠٠٤م ، هو مشروع " الشرق الأوسط الكبير " ، وقد أنطوى المشروع على الدعوة إلى إعادة تشكيل منطقة الشرق الوسط ، عبر الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي بما يكفل الحفاظ على مصالح الولايات المتحدة الأمنية ومصالح حلفائها ، وتبنت المبادرة تشجيع الديمقراطية والحكم الصالح ، وبناء مجتمع معرفي وتوسيع الفرص الاقتصادية ، لكن هذا المشروع تعرض لانتقادات حادة في الأوساط العربية وخاصة من مصر - التي قادت حملة النقد والرفض - والسعودية وسوريا ، وذلك لإغفال المشروع لدور الاحتلال الإسرائيلي في تقويض الحرية والتنمية في الوطن العربي ، بالإضافة إلى افتقاد الاستشارة العربية في صياغته .

١-٣-٢ : مشروع الشرق الأوسط الأوسع :

بعد التحفظات التي أثيرت حول مشروع الشرق الأوسط الكبير ، عقد مشاورات ضمت أطراف أمريكية وأوروبية وعربية ، وكانت النتيجة هو طرح " مشروع الشرق الأوسط الأوسع " كشكل معدل للمشروع السابق ، ووضعت له أهداف أكثر تواضعاً وتم إقراره في مجموعة الدول الثماني في يونيو ٢٠٠٤م ، واستجاب لبعض المطالب العربية بالإعتراف بضرورة الاجتهاد في حل الصراع العربي الإسرائيلي ، وإعادة الأمن والسلام للعراق ، على ألا تكون هذه الصراعات عائقاً في سبيل الإصلاح ، وأقيم منبر تشاوري لذلك هو " منتدى المستقبل " تعقد فيه اللقاءات بين

الوزراء من الجانبين ، على أن يقام منابر موازية لرجال الأعمال ولمؤسسات المجتمع المدني للتشاور حول الإصلاح السياسي ، والإصلاح الاجتماعي والثقافي .

تلك كانت أهم إرهاصات الإصلاح المجتمعي ومبادراته وأطروحاته على المستوى المحلي والعربي وأيضاً المدفوع من قوى الهيمنة العالمية ، والتي تؤكد جميعها على أن عملية الإصلاح المجتمعي في الأقطار العربية ، عملية محفوفة بالمخاطر ، ومقيدة بالكثير من المعوقات والتحديات الداخلية والخارجية ، وأنها رغم ذلك أصبحت من ضرورات تطور وتقدم المجتمع العربي .

ثانياً : دواعي الإصلاح المجتمعي في مصر :

إن عملية الإصلاح المجتمعي في مصر باتت تشغل اهتمام كل إنسان مصري على اختلاف مستوى ثقافته وتعليمه ، وأصبحت من الضرورات الملحة الآن في ظل المخاطر العالمية التي تحيط بالمجتمع وتهدد أمنه واستقراره ومكانته في المنطقة العربية ، وأيضاً في ظل الإختلالات والقضايا الاقتصادية ، والثقافية ، والسياسية ، والتعليمية ، وغيرها التي يعاني منها المجتمع المصري .

في ضوء ذلك تقسم الدراسة دواعي الإصلاح المجتمعي في مصر إلى :

٢-١ : دواعي اقتصادية ، وتتمثل في :

- الزيادة الكبيرة في عدد السكان مع تقلص معدلات الإنتاج (ليلى الخواجة ، ٢٠٠٤ ، ٤٠ - ٥٧) .
- تفاقم مشكلة البطالة بين الشباب حيث زادت بحوالي ٤٨% خلال العشر سنوات من ٨٩-١٩٩٨م .
- زيادة الديون الخارجية والداخلية (مركز الأهرام ، ٢٠٠٣م ، ٤٥٣ - ٤٥٩) .
- ضعف متوسط دخل الفرد مع استمرار زيادة الأسعار (أمين ، ٢٠٠٤ ، ١٣٨-١٤٧).
- زيادة معدلات الفقر(*) مع تفاقم حدة الفقر لبعض الشرائح الاجتماعية .

(*) هناك ثلاثة مناظير لتعريف الفقر، هي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ١٩٩٨ ، ١٦) :

- زيادة قضايا اختلاس وتهريب الأموال .
- زيادة معدلات التهرب الضريبي (محمود المراغي ، ٢٠٠٤ ، ١٦ – ١٨) .
- عدم تحقيق الاكتفاء الذاتي من المحاصيل الاستراتيجية .
- زيادة عمليات الغش الصناعي والتجاري .
- الفجوة الكبيرة بين طبقات المجتمع ، بين القليل الذي يتملك كل شيء والكثير الذي لا يملك شيء .
- زيادة المعوقات أمام مشاريع الشباب .
- ضيق آفاق الاستثمار أمام الأموال العربية (فاروق فهمي ، ٢٠٠٢ ، ٦٣ – ٧٣) .
- تركز الصناعات الخفيفة التي تتطلب أيدي عاملة محدودة، وندرة الصناعات الثقيلة التي تحتاج إلى أيدي عاملة كثيرة .
- افتقاد الجودة في معظم منتجات المجتمع (بهجت أبو النضر ، ٢٠٠٢ ، ١٥٩ – ١٦٤).
- تزايد إجراءات الترخيص المعوقة لإقامة أي مشروع بسيط .
- زيادة عمليات احتكار بعض السلع الاستراتيجية كالحديد والأسمنت ، وذلك بعد عمليات الخصخصة التي أصابت معظمها إن لم يكن كلها (إنجي عبدالحميد ، ٢٠٠٤ ، ١٢٦ – ١٣٥) .

١- منظور الدخل : لا يكون الشخص فقيراً إلا إذا كان مستوى دخله دون خط الفقر المحدد وقد اعتمدت بلدان كثيرة خطوطاً للفقر لرصد التقدم المحرز في معدل انتشار الفقر وغالباً ما يحدد خط الفقر الشامل من حيث الحصول على الدخل الكافي من أجل كمية محددة من الغذاء .

٢- منظور الاحتياجات الأساسية : الفقر هو الحرمان من المتطلبات المادية اللازمة لتلبية الحد الأدنى المقبول من الاحتياجات الإنسانية، بما في ذلك الأغذية وهذا المفهوم المتعلق بالحرمان يتجاوز كثيراً الافتقار إلى الدخل الشخصي: وهو يتضمن الحاجة إلى الصحة الأساسية والتعليم والخدمات الأساسية التي يتعين أن يوفرها المجتمع المحلي للحيلولة دون سقوط الناس، في وهدة الفقر وهو يسلم أيضاً بالحاجة إلى توفير العمالة والمشاركة .

٣- منظور القدرة : يمثل الفقر عدم وجود بعض القدرات الأساسية على الأداء، ولا تتاح للشخص فرصة بلوغ بعض المستويات الدنيا المقبولة لهذا الأداء، وتتراوح صور الأداء ذات الصلة بهذا التحليل بين تلك ذات الطابع المادي مثل الحصول على الغذاء الجيد، والكساء والمأوى للملائمين، وتجنب الإعتلال الذي يمكن الوقاية منه، وتلك الأكثر تعقيداً المتعلقة بالمنجزات الاجتماعية مثل المشاركة في حياة المجتمع المحلي . ويوفق نهج القدرة بين فكرتي الفقر المطلق والفقر النسبي حيث إن الحرمان النسبي من حيث الدخل والسلع يمكن أن يؤدي إلى حرمان مطلق في القدرات الدنيا .

- تجزئة سوق العمل المصري بين عام وخاص ، وذكور وإناث ، ورسمي وغير رسمي (ليلى الخواجة ، ٢٠٠٤ ، ٤٤ – ٤٦) .
- زيادة القدرات التنافسية في معايير الجوده والإنتاج لصالح الدول المتقدمة (علي حبيش ، ٢٠٠٣ ، ٨٤ – ٨٦) .
- تعميق الاستقطاب الاجتماعي وتكريس الانقسامات في المجتمع المصري وفقاً لاعتبارات غربية عولمية (محمد عيسى ، ٢٠٠٤ ، ٥٧) .

٢-٢ : دواعي سياسة ، وتتمثل في :

- هامشية المشاركة السياسية للمواطنين .
- ضيق مساحة الحرية الممنوحة للمواطنين في المعارضة والتعبير بأشكاله .
- افتقاد المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات السياسية .
- عدم تطابق الواقع المعاش مع مفردات الخطاب السياسي (أحمد نصار ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٦ – ٢٣٠) .
- افتصاد المساواة بين المواطنين في الالتحاق بالكليات العسكرية .
- توافر بعض المحسوبيات في تولي الوظائف السياسية في الدولة .
- افتقاد مبدأ تداول السلطة على أسس ديمقراطية (عوض المر ، ٢٠٠٣ ، ٣٥ – ٤٥ ؛ محمد عيسى ، ٢٠٠٤ ، ٥٤ – ٥٥) .
- ضعف مشاركة المرأة في العمل السياسي (فاروق فهمي ، ٢٠٠٢ ، ٥١ –٧٩ ؛ هدى زكرياً ، ٢٠٠٣ ، ١٠٣ – ١٠٥) .
- عدم تناسب ٥٠% عمال وفلاحين لمجلس الشعب مع عصر العولمة والمعلوماتية .
- ضعف تمثيل الشباب في المجالس النيابية والوظائف السياسية في الدولة .
- التضييق على العمل الحزبي وقلة عدد الأحزاب (محمود المراغى ، ٢٠٠٤ ، ١٧- ٢١).
- جمع بعض الشخصيات السياسية بين المراكز التشريعية والتنفيذية والرقابية .
- افتقاد قيمة الحوار السياسي النزيه بين طوائف المجتمع وتياراته المختلفة .

- ضعف مشاركة الفئات المثقفة المستنيرة في صناعة القرار السياسي (السيد يس ، ٢٠٠٢ ، ٢٨٣ – ٢٩٣) .
- عدم تناسب معظم مواد الدستور مع متطلبات المجتمع الحالية في ظل العولمة بتداعياتها.
- عدم توافر الجيل الثاني والثالث من الكوادر السياسية المؤهلة والمدربة .
- العمل المستمر وفق قانون الطوارئ بدون أسباب مقنعة (محمد أبو عامود ، ٢٠٠٢ ، ٢٠ – ٣٧) .

٢-٣ : دواعي اجتماعية ، تتمثل في :

- زيادة الأسر الفقيرة اجتماعياً (ليلى الخواجة ، ٢٠٠٤ ، ٥٦ – ٥٧) .
- تفاقم مشكلة العنوسة في المجتمع .
- عزوف الشباب عن الزواج لضيق اليد والبطالة (محسن الخضيري ، ٢٠٠٠ ، ٢٤-٢٧).
- تزايد عمليات الطلاق والتفكك الأسري .
- التخلي عن آداب السلوك الاجتماعي القويم في التعامل بين أفراد المجتمع (أحمد حجازي ، ٢٠٠٣ ، ٥٣ – ٥٨) .
- زيادة عمليات هجرة الأزواج للعمل بالخارج (مركز الأهرام ، ٢٠٠٣ ، ٤٦١ – ٤٦٣).
- محدودية الدعم المادي والمعنوي للأيتام والمعاقين .
- ضعف التقدير الاجتماعي للمسنين .
- زيادة مظاهر التسول والتطاول والسرقة في الشوارع (طلعت عبدالحميد ، ٢٠٠٣ ، ١٦-٢٥) .
- زيادة معدلات الزواج العرفي في المجتمع خاصة بين الفئات المتعلمة والمثقفة .
- انتشار بعض السلوكيات التي تخدش الحياء والاحترام العام (السيد يسن ، ٢٠٠١ ، ١٩٤ – ١٩٨) .

- تمكن بعض العادات الاجتماعية البالية ، مثل : الأخذ بالثأر من نفوس وعقـول بعـض المواطنين ، خاصة في صعيد مصر (محسن خضر ، ٢٠٠٤ ، ٨٤ – ٨٦) .
- تعميق الهوة بين الطبقات الاجتماعية بتفاقم حدة التفاوت في توزيع الثـروة والـدخل (منظمة العمل العربية ، ١٩٩٨ ، ٢٣ ، ٢٩) .
- تزايد دعوات الإباحية ونشر تداعيات مفهوم الجندر (أميمة أبو بكر وعلياء شـكري ، ٢٠٠٢ ، ٧٩ – ٩٩ ؛ عبدالله اليوسف ، ٢٠٠٣ ، ٤٥ – ٨٤) .

٤-٢ : دواعي تعليمية ، وتتمثل في :

- عدم تحقيق معدل الاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي (محسن خضر ، ٢٠٠٤ ، ٨٣ – ٨٧) .
- محدودية معدل القبول في التعليم العالي (فايز مينا وآخرون ، ٢٠٠١ ، ٤٤ – ٧٤) .
- زيادة معدلات التسرب من التعليم ، خاصة من الابتدائي والإعدادي .
- افتقادالمجانية الكامل في مجال التعليم (كمال نجيب ، ٢٠٠٤ ، ٦١ – ٧٩) .
- تدهور أحوال المعلم المادية والاجتماعية (علي لطفي ، ٢٠٠٤ ، ١٢ – ١٤) .
- كثرة مع ضعف القرارات التعليمية ذات الصبغة الاستراتيجية .
- هامشية الصلاحيات الممنوحة لإدارات المدارس .
- تدني الاهتمام بالأنشطة الطلابية ، لنقص الإشراف ، وعدم توافر المساحات المناسـبة لإقامة الأنشطة، خاصة الرياضية ، وعدم توافر التمويل اللازم ... الخ .
- ضعف ارتباط التعليم بسوق العمل .
- ضعف ميزانية التعليم مقارنة بالاحتياجات الفعلية .
- تدني الاهتمام بالتعليم الفني ومخرجاته .
- ضيق أفق ومساحة المشاركة الأهلية في تطوير التعليم .
- تأخر ربط المدارس في مصر بشبكة المعلومات العالمية في إطار من التنسيق القومي .
- تقلص عمليات الابتعاث للتعليم بالخارج مقارنة بالعقود السابقة .
- تدهور حقوق الطالب في التعليم المصري .
- ضعف الكفاءة النوعية لمخرجات التعليم (سامح فوزي ، ٢٠٠٤ ، ٩٣ – ١٠٥) .

- الافتقاد إلى رؤية استراتيجية لتطوير التعليم في مصر .
- محدودية مشاركة رجال التربية والتعليم في صنع القرارات التربوية الاستراتيجية (سمير القطب ، ٢٠٠٢ ، ٢٢١ – ٢٢٥) .
- ضعف مشاركة التعليم الجامعي في مصر في بناء مجتمع المعرفة (فايز مينا ، ٢٠٠٤ ، ١٠٧ – ١٢٥) .
- تدهور رعاية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (طلعت عبدالحميد ، ٢٠٠٣ ، ١٣٠ – ١٣٧) .
- زيادة الدروس الخصوصية بما يسبب معاناة للأسر المصرية .

٢-٥ : دواعي ثقافية ، وتتمثل في :

- تقلص فرص الحوار الثقافي بين مختلف طوائف وتيارات المجتمع .
- محاولات طمس مقومات الثقافة المصرية الأصيلة (محمد المنوفي ، ٢٠٠٣ ، ٢٠٤– ٢٠٦) .
- ضعف الوعي الثقافي بطبيعة أدوار المجتمع وتحدياته وعمق مشكلاته (محسن الخضيري ، ٢٠٠٠ ، ٢٥ – ٢٧) .
- افتقاد المثقف المصري للرؤية وحرية التعبير .
- تقلص دور الثقافة المصرية في مواجهة الثقافات الوافدة (أحمد حجازي ، ١٩٩٩ ، ١٣٢ – ١٣٤) .
- زيادة التلوث الثقافي ، بزيادة البرامج غير الهادفة في الفضائيات المختلفة .
- تذبذب الهوية الثقافية للإنسان المصري بين القديم والجديد ، بين الأصالة والمعاصرة .
- أزمة القيم التي يعيشها المجتمع المصري بكل أبعادها (أحمد حجازي ، ٢٠٠٣ ، ٥٤ – ٥٧) .
- فقدان المعايير الثقافية الراسخة في سلوكيات الإنسان المصري .
- تقلص دور الأجهزة والمؤسسات الثقافية في ظل العولمة (عبدالباسط عبدالمعطي ، ١٩٩٣ ، ٢٣١ – ٢٣٣) .

- قصور مفهوم الثقافة وانكماشه على الفن والتمثيل والمسرح فقط .
- تقلص فرص الاستثمار الثقافي لتنشيط حركة التنمية في المجتمع .
- افتقاد فرص التفاعل الايجابي بين الثقافة المصرية وثقافة العصر .
- محاولات الهيمنة الغربية لتعميق التبعية الثقافية في المجتمع المصري (جابر خطاب ، ٢٠٠١ ، ١٣٣ - ١٤١) .
- اجتياح ثقافة العولمة للثقافات المحلية ذات الجذور التاريخية ، كالثقافة المصرية (محمد سكران ، ٢٠٠٢ ، ٢٧ - ٣٢) .
- نزعة تنميط الحياة في مصر وفق النموذج العربي عموماً والأمريكي على وجه الخصوص (محمد عيسى ، ٢٠٠٤ ، ٥٣) .

٢-٦ : دواعي علمية - فكرية ، تتمثل في :

- ضعف الاعتماد على البحث العلمي في تحقيق نهضة المجتمع وتقدمه (علي حبيش ، ٢٠٠٣ ، ٨٣ - ٩٣) .
- هامشية مساحة الحرية المتاحة للباحثين والعلماء والمفكرين .
- افتقاد الدعم المادي والمعنوي المناسب للعلماء والمفكرين (فاروق فهمي ، ٢٠٠٢ ، ٤٤-٥٣) .
- ضعف ميزانية البحث العلمي .
- تقلص مشاركة القطاع الخاص في دعم وتمويل البحث العلمي .
- افتقاد الرؤية العلمية في دعوات التحرير والإصلاح في المجتمع (السيد يس ، ٢٠٠١ ، ١٩٤ - ١٩٩) .
- زيادة هجرة الكفاءات العلمية خارج المجتمع لتحسين الدخل وتعديل الوضع الاجتماعي .
- افتقاد آليات التواصل بين مؤسسات البحث العلمي في مصر (عصام الدين هلال ، ٢٠٠٣ ، ٧٣ - ٧٩) .
- تقلص حركة الترجمة وتراجعها عن عهود سابقة ، في ظل تراكم معرفي عربي متزايد .
- افتقاد وجود رؤية قومية للمشاركة بفاعلية من مجتمع المعرفة .

- عدم التوظيف الحقيقي لجهود العلماء المصريين بالخارج (علي مدكور ، ٢٠٠٣ ، ١٨٥ -٢١٤) .
- تقلص فرص التلاقي والتحاور بين علماء مصر في مختلف التخصصات .
- الافتقاد إلى خريطة للبحث العلمي في مصر ، تحدد أولوياته وطموحاته .
- المحاولات المستمرة من الغرب لتهميش الدور العلمي والحضاري لمصر (السيد يسن ، ٢٠٠٢ ، ٤٤ - ٥٩) .
- افتقاد آلية استئناف عملية النهوض العلمي والحضاري (محمد عيسى ، ١٩٩٩ ، ١٥٥-١٨٨) .

٢-٧ : دواعي إدارية ، وتتمثل في :

- شيوع مركزية التخطيط والتنفيذ معاً (فايز مينا ، ٢٠٠٤ ، ١٣٠ ؛ محمد عبدالخالق ، ١٩٩٥ ، ١٨٧ - ١٨١) .
- تعيين القيادات الإدارية بدلاً من انتخابها مما يعرقل عمليات الإنتاج في الدخل .
- الازدواجية في عمل وتقدير الأجهزة الرقابية .
- ضعف مشاركة الأفراد في صنع قرارات مؤسساتهم (مركز الأهرام ، ٢٠٠٣ ، ٤٤٩ - ٤٥٢) .
- قيام الترقي في كثير من مؤسسات الدولة على الأقدمية .
- تضخم الجهاز الإداري للدولة ، مما يشكل عبء كبير على ميزانية المجتمع ، ويعرقل حركة تحرير الأوراق وبالتالي تأخر مصالح المواطنين (بهجت أبو النصر ، ٢٠٠٢ ، ١٥١ -١٧٦) .
- عدم تهيئة الجيل الثاني والجيل الثالث من الكوادر الإدارية .
- ضعف إدارة مؤسسات الدولة وفق معايير الجودة الشاملة (علي لطفي ، ٢٠٠٣ ، ٥٤ - ٥٠) .
- ضعف الاعتماد في إدارة مؤسسات الدولة على التقنيات الحديثة (وفيق حسونة وآخرون ، ١٩٩٨ ، ٢ - ٢٥) .
- ضعف عمليات المتابعة والتقويم للأجهزة الإدارية في المجتمع .

- تقلص عمليات تفويض السلطة داخل مؤسسات الدولة .
- الافتقاد إلى تبني أساليب وأنماط إدارية ناجحة في إدارة معظم مؤسسات الدولة .
- ضعف الاعتماد على الجهود الشابة في إدارة مؤسسات الدولة (بهجت أبو النصر ، ٢٠٠٢ ، ١٦١ – ١٦٧) .
- تشوه وإزدواجية نسق الحوافز المجتمعية (محمد عبدالخالق ، ١٩٩٥ ، ١٨٧) .

٢-٨ : دواعي عَقَدية ، وتتمثل في :

- انتشار بعض التقاليد الدينية الخاطئة (سمير القطب ، ١٩٩٨ ، ٣٠ – ٣١) .
- تنصيب بعض الأفراد والجماعات أنفسهم أوصياء على الدين (عبدالحميد النجار ، ١٩٩٥ ، ٦٠ – ٧٩) .
- محاولات خرق الصف المصري وإثارة الخلافات بين الإسلام والمسيحية .
- محاولات دينية متطرفة لتقليب الجماهير على النظام القائم .
- ضعف التقدير المادي والمعنوي لعلماء الدين (مركز الأهرام ، ٢٠٠٣ ، ٤٣٤ – ٤٣٧) .
- تغيرات العصر المتجددة وما تتطلبه من أسانيد ومحددات وتأصيلات دينية (أسعد السمراني ، ٢٠٠٢ ، ٧٩ – ٨٤) .
- تصدي بعض الأفراد للفتوى دون أن يكونوا أهلاً لها .
- اختلاط بعض المفاهيم الدينية ، كالجهاد ، والشهادة ... بمفاهيم العصر من الإرهاب والانتحار .
- افتقاد القدوة في الكثير من علماء الدين المعاصرين (عبدالله مرتضى ، ٢٠٠١ ، ١٤ – ٣٣) .
- تسيس الخطاب الديني وعزوف الناس عنه .
- افتقاد الخطاب الديني لدعوات الإصلاح والوسطية والتغيير والنقد البناء (بدوي الشيخ ، ١٩٩٧ ، ٩ – ٢٧) .
- عدم الالتزام بأخلاق وتعاليم الدين في الشارع المصري .

- تقلص فرص الحوار والتقارب بين أديان (أحمد الرشيدي وعبدالسلام محمد ، ١٩٩٢ ، ٤٦٢ – ٤٦٦) .

٢-٩ : دواعي بيئية – صحية ، وتتمثل في :

- زيادة التلوث البيئي بأنواعه (محمد القصاص ، ٢٠٠٠ ، ٣٣ – ٥٣) .
- تلوث مياه النيل بما يضر بصحة المواطنين (علي لطفي ، ٢٠٠٤ ، ١٧) .
- استنزاف موارد البيئة (سعيد عبدالفتاح ، ٢٠٠١ ، ٩١ – ٩٩) .
- مشكلة التصحر في ظل محدودية مصادر المياه .
- تزايد الاعتداء على الأرضي الزراعية .
- نقص المنتزهات والحدائق العامة في المجتمع (صلاح عثمان ، ٢٠٠١ ، ٢١٥ – ٢٣٩) .
- تقلص الرعاية الصحية المناسبة للمواطنين (محسن الخضيري ، ٢٠٠٠ ، ٥٤ ؛ البنك الدولي ، ٢٠٠٢ ، ٤٠ – ٨٨) .
- زيادة الأحياء العشوائية المكتسة بالسكان ، والتي تمثل بينه خصبة لنمو العنف والجريمة.
- تزايد وقت الفراغ لدَى الشباب (وفيق حسونة وآخرون ، ١٩٨٨ ، ١٢-٣٥) .
- بطء نمو المجتمعات العمرانية الجديدة (هوما هوودفر ، ٢٠٠٤ ، ١٣٦ – ١٤٢) .
- نقص المساحات الخضراء داخل المدن ، مما له انعكاساته السلبية على صحة المواطنين.
- افتقاد ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية .

المبحث الرابع

الإطار الميداني للدراسة

تعتبر الدراسة الميدانية جزء رئيس وضروري خاصة عند تناول القضايا المجتمعية الشائكة التي تثير الرأي العام وتذبذب الواقع الاجتماعي ، حيث يتم من خلالها حصر الآراء والاتجاهات نحو موضوع الدراسة .

أولاً : إجراءات الدراسة الميدانية :

(١) : أهداف الدراسة الميدانية :

تهدف الدراسة الميدانية إلى :

- الوقوف على أولويات الإصلاح المجتمعي في مصر كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .
- الوقوف على أهم مجالات الإصلاح التي يتطلبها المجتمع المصري في المرحلة الراهنة والمستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات .
- رصد أولويات الإصلاح المجتمعي الملحة ذات درجة الاهتمام المرتفعة التي تشغل عقل وضمير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .
- التعرف على مدى حرص أساتذة الجامعات على المشاركة في صنع قرار الإصلاح في المجتمع المصري .

(٢) : أداة الدراسة الميدانية :

الأداة المستخدمة في الدراسة ، عبارة عن استبانة(*) لجمع المعلومات ورصد أولويات الإصلاح المجتمعي في مصر ، وفقاً لمجالات الإصلاح التسعة التي اقترحتها الدراسة ، ولقد جاءت الاستبانة وفق محورين ، المحور الأول : يتعلق بالبيانات الأولية ، والمحور الثاني : تضمن مجالات الإصلاح المجتمعي بأنواعها التسعة ، وكل مجال تضمن مجموعة من الأولويات التي تم اشتقاقها من تحليل الأدبيات المتاحة .

(٣) : صدق وصلاحية أداة الدراسة :

لتحقيق صدق الأداة ، تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين(*) وتم تعديلها وفق آرائهم وتوجيهاتهم ، حتى أصبح معدل الاتفاق بينهم يصل إلى ١٠٠% ، وتدل هذه النسبة العالية على صدق الاستبانة وصلاحيتها كأداة للدراسة .

(*) انظر ملحق الدراسة .

(*) تم توزيع ١٢ نسخة من الاستبانة على السادة المحكمين ، وصل منها ثمانية نسخ ، تم تعديل الاستبانة في ضوئها ، هذا ولقد تعرضت الاستبانة مرة أخرى للتحكيم بصورة غير مباشرة من تخصصات مختلفة وذلك أثناء تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .

٤-١ : المجتمع الأصلي للعينة :

يتكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من (٢٩٩) عضو هيئة تدريس ، منهم (٢٠٠) من الذكور ، و (٩٩) من الإناث ، يتوزعون على كليات وجامعات مصرية مختلفة ، ويعملون الآن في مختلف التخصصات في :

- جامعة طيبة(**) بالمدينة المنورة ، وعددهم (١٧٥) (١٠٢ ذكور ، ٥٥ إناث) .
- كلية إعداد المعلمين بالمدينة المنورة ، وعددهم (٧٣ ذكور) .
- كلية البنات بالمدينة المنورة ، وعددهم (٦٩) (٢٥ ذكور ، ٤٤ إناث) .

وتم تطبيق الاستبانة على جميع أفراد عينة المجتمع الأصلي (ذكور ، إناث) ، وصل منهم ٢٢٤ ، يمثلون ٧٤,٩% من عينة المجتمع الأصلي (١٤٤ ذكور بنسبة ٦٤,٣% ، و٨٠ من الإناث بنسبة ٣٥,٧%) .

(**) تتكون جامعة طيبة بالمدينة المنورة من سبعة كليات بتخصصاتها المختلفة ، وهي : كلية التربية ، كلية العلوم ، كلية الطب والعلوم الطبية ، كلية علوم الحاسبات ، كلية العلوم الإدارية والمالية ، كلية الدعوة ، كلية المجتمع ، بإضافة إلى المعهد العالي للأئمة والخطباء ، أنشئت بتاريخ ١٤٢٤/٥/١٠هـ ، الموافق منتصف يونيو ٢٠٠٥ ، لذا فمعظم عينة الدراسة من جامعة طيبة يتميزون بحداثة العمل بها نظراً لحداثتها .

جدول (١)

تمثيل عينة الدراسة بالنسبة لعينة المجتمع الأصلي

العينة	المجتمع الأصلي للعينة	العينة المطبق عليها	العينة الحقيقية للدراسة
العدد	٢٩٩	٢٩٩	٢٢٤
النسبة المئوية	%١٠٠	%١٠٠	%٧٤,٩

١-٥ : عينة الدراسة :

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ، قوامها ٢٢٤ ، منهم ١٤٤ من الذكور يمثلون ٦٤,٣% ، و٨٠ من الإناث يمثلن ٣٥,٧% ، ويتضح ذلك من جدول (٢) .

جدول (٢)

توزيع الاستبانات على عينة الدراسة (الموزعة والمستلمة) وفقاً للجنس

طبيعة الاستبانة / الجنس	الاستبانات المسلمة		الاستبانات المستلمة		الفاقد	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ذكور	٢٠٠	%٦٦,٩	١٤٤	%٤٨,٢	٥٦	%١٨,٧
إناث	٩٩	%٣٣,١	٨٠	%٢٦,٧	١٩	%٦,٤
الإجمالي	٢٩٩	%١٠٠	٢٢٤	%٧٤,٩	٧٥	%٢٥,١

يتضح من جدول (٢) أن إجمالي الاستبانات الموزعة على أعضاء هيئة التدريس كان ٢٩٩ استبانة (٢٠٠ للذكور ، ٩٩ للإناث) ، وأن إجمالي المستلم منها بلغ ٢٢٤ استبانة (١٢٤ للذكور ، ٨٠ للإناث) بنسبة ٧٤,٩% من العينة الكلية ، وأن إجمالي الفاقد بلغ (٥٧) (٥٦ ذكور ، ١٩ إناث) بنسبة ٢٥,١% .

١-٦ : المعالجة الإحصائية :

تم تفريغ الاستبانات ومعالجتها إحصائياً وفقاً للنظام الإحصائي المتقدم SPSS ، وتم استخلاص جداول الدراسة وبياناتها الحالية من الجداول المركزية لنظام SPSS . وتم معالجة البيانات وفق الخطوات التالية :

الأولى : حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعة على الاستجابات الثلاث (درجة الأولوية) ، ثم حساب النسبة المئوية لها من خلال المعادلة التالية :

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times ١٠٠$$

الثانيــة : حساب المجمــوع الــوزني لكــل عبــارة ، وذلــك بإعطــاء الاســتجابات الثلاثــة (درجــة الأولويــة) درجــات مختلفــة ، بحيــث تأخــذ الاســتجابة (مرتفعــة – ٣ درجات) ، (متوسطة – ٢ درجتان) ، (منخفضة – درجة واحدة) .

الثالثة : حساب الوزن النسبي من المعادلة التالية :

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{المجموع الوزني للعبارة}}{\text{إجمالي عدد التكرارات} \times ٣}$$

الرابعة : ترتيب العبارات تنازلياً وفقاً لأوزانها النسبية .

ثانياً : نتائج الدراسة الميدانية :

٢-١ : نتائج البيانات الأولية لعينة الدراسة :

أ. توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعــات المــصرية وفقــاً للنــوع والسن:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للسن والنوع

م	النوع / السن	ذكور	إناث	المجموع	%
١	٣٠ – ٣٩	٢٨	٢٠	٤٨	٢١,٤
٢	٤٠ – ٤٩	٧٠	٣٧	١٠٧	٤٧,٨
٣	٥٠ – ٥٩	٣٨	١٩	٥٧	٢٥,٤
٤	٦٠ فأكثر	٨	٤	١٢	٥,٤
الإجمالي		١٤٤	٨٠	٢٢٤	١٠٠%

يتضح من جدول (٣) أن ٤٧,٨% من عينة الدراسة يقعون في سن يتراوح بين (٤٠ – ٤٩) سنة ، مما يعطي للاستجابات في الاستبانة درجة من التعقل والاتزان ، وخاصــة فــي

اختيار الأولويات ، وأن حوالي ٢١,٤% من العينة يقعون في السن من (٣٠ - ٣٩) سنة ، وهؤلاء يمثلون جيل المستقبل الذي يرى أن المستقبل يتشكل في ضوء معطيات الحاضر ومنطلقاته ، وأن حوالي ٢٥,٤% من العينة يتوزعون في السن من (٥٠ - ٥٩) سنة ، بالإضافة إلى ٥,٤% يمكن تزيد أعمارهم عن ٦٠ سنة ، وهؤلاء يمثلون الخبرة العلمية والعملية والرؤية المجتمعة الصادقة ... وهذا التنوع في السن لعينة الدراسة يعطيها درجة من الاتساق ودرجة من التنوع في شدة الاستجابات ، مما يعطي درجة عالية في مصداقية الدراسة الميدانية .

ويتضح من الجدول أن تمثيل الإناث بالنسبة للذكور في مستويات السن المختلفة يتسق مع تمثيل الإناث بالنسبة للذكور في العينة الكلية للدراسة ، مما يعلي من تناسق البيانات وصدق النتائج .

ب. توزيع عينة الدراسة وفقاً للدرجة العلمية :

جدول (٤)
توزيع عينة الدراسة وفقا للدرجة العلمية

م	النوع / الدرجة العلمية	ذكور	إناث	المجموع	%
١	مدرس	٦٤	٣٦	٨٢	٣٦,٦
٢	أستاذ مساعد	٥٢	٢٧	٧٩	٣٥,٣
٣	أستاذ	٤٦	١٧	٦٣	٢٨,١
	الإجمالي	١٤٤	٨٠	٢٢٤	١٠٠%

يتضح من جدول (٤) أن توزيع أعضاء هيئة التدريس على الدرجات العلمية جاء متدرجاً من ٣٦,٦% مدرساً ، إلى ٣٥,٣% أستاذ مساعد ، إلى ٢٨,١% أستاذ ، وهذا التدرج من التنوع بين الذكور والإناث يعطى مصداقية عالية في نتائج الدراسة ، ويشكل تنوع حقيقي بين الخبرة العلمية والخبرة العملية .

ج. توزيع عينة الدراسة وفقاً للكليات والجامعات التي ينتمون إليها :

جدول (٥)

توزيع عينة الدراسة وفقا للكليات والجامعات التى ينتمون إليها

م	الجامعة / الكلية	عين شمس	المنوفية	الزقازيق	الأزهر	السويس	القاهرة	طنطا	حلوان	الإسكندرية	جنوب الوادي	المنصورة	أسيوط	المنيا	%
١	البنات	٦	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٦
٢	التربية الرياضية	—	—	—	—	٢	—	٤	٨	—	—	—	—	—	١٤
٣	التربية	٨	٢	—	٢	٦	٢	٦	—	—	٦	٤	—	—	٣٦
٤	الفنون التطبيقية	—	—	—	—	—	—	—	٤	—	—	—	—	—	٤
٥	العلوم	١٦	—	٢	١٢	٦	٦	—	—	٤	—	—	٢	—	٤٨
٦	الصيدلة	—	—	—	٤	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	٦
٧	الاقتصاد المنزلي	—	—	—	٤	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٦
٨	الدراسات الإنسانية	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢
٩	الآداب	٢	٢	—	—	—	٦	٢	—	٤	—	—	—	٢	١٨
١٠	الطب	٨	—	—	٢	٢	١٢	—	—	١٠	—	٢	—	—	٣٦
١١	التجارة	٤	—	—	—	—	٢	٢	—	—	—	٢	—	—	١٠
١٢	أصول الدين والدعوة	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢
١٣	الهندسة	—	—	٤	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٦
١٤	علوم الحاسبات	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	٢
١٥	اللغة العربية	—	—	—	٦	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٦
	الإجمالي	٤٤	٤	٦	٣٦	١٦	٣٢	١٤	١٤	١٨	٦	٨	٢	٢	٢٠٢(*)

يتضح من جدول (٥) أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس توزعت على ١٥ كلية يتبعون ١٣ جامعة ، وجاء أعلى تمثيل لجامعة عين شمس بواقع ٤٤ عضو هيئة تدريس بنسبة ٢١,٨% ، يتوزعون على ست كليات بها هي : كلية البنات – ٦ أعضاء ، كلية التربية – ٨ أعضاء ، كلية العلوم – ١٦ عضو ، كلية الآداب – عضوان ، كلية الطب – ٨ أعضاء ، وكلية التجارة – ٤ أعضاء ، ثم يليها جامعة الأزهر بواقع ٣٦ عضو هيئة تدريس بنسبة ١٧,٨% يتوزعون على تسعة كليات ، هي : كلية التربية – عضوان ، كلية العلوم – ١٢ عضو ، كلية

(*) هذا العدد يقل عن إجمالي العينة (٢٢) فرداً ، ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأفراد لم يسجلوا أسماء كلياتهم أو جامعاتهم ، فضلاً عن اكتمال بقية استجاباتهم على الاستبانة ، ففضلت الدراسة الاستفادة من استباناتهم بدلاً من استبعادها ، حيث أن استجاباتهم على المحور الثاني للدراسة المتعلقة بمجالات الإصلاح المجتمعي وأولوياته كانت مكتملة ، وهذا هو جوهر ما تقيسه الدراسة الميدانية .

الصيدلة – ٤ أعضاء ، كلية الاقتصاد المنزلي – ٤ أعضاء ، كلية الدراسات الإنسانية – عضوان ، كلية الطب – عضوان ، بالإضافة إلى ٦ أعضاء من كلية اللغة العربية .

كما جاءت جامعة القاهرة في الترتيب الثالث بواقع ٣٢ عضو هيئة تدريس بنسبة ١٥,٨% يتوزعون على سبع كليات ... وهكذا .

ويتضح من الجدول تساوي أعداد أعضاء هيئة التدريس الممثلين في العينة من كليات التربية وكليات الطب بواقع ٣٦ عضو لكل كلية وبنسبة ١٧,٨% ، وأن كلية العلوم مثلت أعلى معدل بواقع ٤٨ عضو هيئة تدريس ، وبنسبة ٢٣,٨% .

ويتضح من الجدول أن هناك تنوع في الكليات لتشمل الكليات العلمية والكليات النظرية ، والكليات التي تجمع بين التخصصين العلمي والأدبي ، ويحقق هذا التنوع في التخصص العلمي تنوع في الخبرة العلمية والتربوية المنقولة بالخبرة الحياتية ، مما يعطي درجة عالية من الثقة في نتائج الدراسة الميدانية .

ويتضح من الجدول أن التنوع والتكامل في عينة الدراسة ليس فقط في الخبرة العلمية ، بل ويشمل الخبرة العقدية ، فتمثيل جامعة الأزهر بنسبة ١٧,٨% من عينة الدراسة يوفر القناعة الشرعية للاستجابات في بعدها الديني ، مما يحقق تكامل الخبرات العلمية النظرية والتطبيقية مع الخبرات الدينية ، باعتبار أن الدين فاعل رئيس في تكوين الشخصية المصرية .

د. توزيع عينة الدراسة وفقاً للنوع ولسنوات الخبرة :

جدول (٦)

توزيع عينة الدراسة وفقا للنوع ولسنوات الخبرة

م	النوع / الخبرة	ذكور	إناث	المجموع	%
١	١ – ٥ سنوات	٣٠	١٢	٤٢	١٨,٨
٢	٦ – ١٠ سنوات	٣٥	٢٦	٦١	٢٧,٢
٣	١١ – ١٥ سنة	٣٧	٢٣	٦٠	٢٦,٨
٤	١٦ سنة فأكثر	٤٢	١٩	٦١	٢٧,٢
الإجمالي		١٤٤	٨٠	٢٢٤	%١٠٠

يتضح من جدول (٦) تدرج مستوى الخبرة في العمل الجامعي لدى عينة الدراسة لتصل إلى أقصاها إلى نسبة ٢٧,٢% لسنوات الخبرة من (٦ – ١٠) سنوات ، وأيضاً لسنوات

الخبرة ١٦ سنة فأكثر ، وأدناها ١٨,٨% لسنوات الخبرة من (١ – ٥) سنوات ، في حين تصل إلى ٢٦,٨% في سنوات الخبرة من (١١ – ١٥) سنة .

ويتضح من الجدول أن أكثر من نصف عينة الدراسة (١٢١) عضو هيئة تـدريس (٧٩ ذكور ، ٤٢ إناث) لديهم سنوات خبرة تزيد عن عشر سنوات لتصل إلى أكثر من ١٦ سنة ، وأن حوالي ١٠٣ عضو هيئة تدريس (٦٥ ذكور ، ٣٨ إناث) تمتد سنوات خبرتهم من سنة إلى عشر سنوات ، وبالتالي فإن عينة الدراسة تتوافر فيها مستويات مختلفة مـن الخبـرة العلميـة ، ويحقق هذا درجة عالية من الفاعلية في الاستجابات من خلال التكامل في الخبرة العملية ، ومـن خلال تكامل خبرة الماضي والحاضر والمستقبل ، حيث يتوفر بـذلك عمليـات الـشدة والقـوة والتروي في إعطاء الاستجابات على بنود الاستبانة ، ويعطي ذلك درجة عالية من الصدق فـي نتائج الدراسة الميدانية .

٢-٢ : نتائج مجالات الإصلاح المجتمعي :

المجال الأول : الإصلاح الإقتصادي :

جدول (٧)

استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح الاقتصادي

م	الأولويات	موافقة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	علاج مشكلة الفقر وفق خطة قومية.	١٨٧	٨٣,٠	٢٥	١١,٦	١٢	٥,٤	٦٢٣	٠,٩٢٧	الثاني
٢	معالجة مشكلة بطالة الشباب وفق أسس علمية .	٢٠٠	٨٩,٢	١٢	٥,٤	١٢	٥,٤	٦٣٦	٠,٩٤٦	الأول
٣	التخلص السريع من الديون الخارجية .	١٣٥	٦٠,٣	٦١	٢٧,٢	٢٨	١٢,٥	٥٥٥	٠,٨٢٥	السادس عشر
٤	التخلص من الديون الداخلية .	١٢٤	٥٥,٣	٦٨	٣٠,٤	٣٢	١٤,٣	٥٤٠	٠,٨٠٣	الثامن عشر
٥	زيادة متوسط دخل الفرد .	١٨٤	٨٢,١	٢٨	١٢,٥	١٢	٥,٤	٦٢٠	٠,٩٢٢	الرابع مكرر
٦	عدم خصخصة المتبقي من مؤسسات وشركات القطاع العام .	١٤٤	٨٤,٣	٤٨	٢١,٤	٣٢	١٤,٣	٥٦٠	٠,٨٣٣	الرابع عشر
٧	ملائمة أسعار السلع والخدمات مع متوسط دخل الفرد	١٧٠	٧٥,٩	٢٤	١٠,٧	٣٠	١٣,٤	٥٨٨	٠,٨٧٥	التاسع
٨	إعادة تنظيم هيكل الأجور والمرتبات لتقليص الفجوة بين معيشة الأفراد .	١٦٢	٧٢,٣	٤٨	٢١,٤	١٤	٦,٣	٥٩٦	٠,٨٨٦	الثامن
٩	فتح آفاق الاستثمار أمام الجهود الوطنية للشباب .	١٥٢	٦٧,٩	٦٤	٢٨,٦	٨	٣,٦	٥٣٤	٠,٧٩٤	التاسع عشر
١٠	تقليل الضرائب على مشروعات الشباب	١٦٦	٧٤,١	٤٦	٢٠,٥	١٢	٥,٤	٦٠٢	٠,٨٩٥	السابع
١١	وضع ضوابط صارمة لعملية تحويل الأموال إلى خارج المجتمع .	١٣٦	٦٠,٧	٦٨	٣٠,٤	٢٠	٨,٩	٥٦٤	٠,٨٣٩	الثالث عشر
١٢	توحيد العمل المصرفي وفق أسس علمية	١٢٦	٥٦,٣	٧٢	٣٢,١	٢٦	١١,٦	٥٤٨	٠,٨٥١	الحادي عشر
١٣	التصدي لعمليات الاحتكار التجاري والغش الصناعي .	١٥٦	٦٩,٦	٤٦	٢٠,٥	٢٢	٩,٨	٥٨٢	٠,٨٦٦	العاشر
١٤	تطوير الصناعات الوطنية وتجويدها .	١٧٤	٧٧,٧	٤٦	٢٠,٥	٤	١,٨	٦١٨	٠,٩١٩	السادس
١٥	تحقيق الاكتفاء الذاتي من المحاصيل الزراعية .	١٧٧	٧٨,٦	٤٢	١٨,٨	٥	٢,٧	٦٢٠	٠,٩٢٢	الرابع مكرر
١٦	تيسير إجراءات قيام المشروعات الإنتاجية وفق جدول زمني محدد .	١٢٦	٥٦,٣	٨٤	٣٦,٦	١٦	٧,١	٥٥٨	٠,٨٣٠	الخامس عشر

١٧	معالجة مشكلة إختلاس الأموال العامة .	١٨٢	٨١,٣	٣٤	١٥,١	٨	٣,٦	٦٢٢	٠,٩٢٥	الثالث
١٨	معالجة مشكلة التهرب الضريبي .	١٢٦	٥٦,٣	٧٠	٣١,٢	٢٨	١٢,٥	٥٤٦	٠,٨١٢	السابع عشر
١٩	تشجيع الاستثمار العربي والأجنبي .	١٣٦	٦٠,٧	٧٠	٣١,٢	١٨	٨,٠	٥٦٦	٠,٨٤٢	الثاني عشر
	المتوسط							٥٨٣,٦	٠,٨٦٩	

من خلال استقراء وتحليل جدول (٧) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح الاقتصادي ، هي :
  - معالجة مشكلة بطالة الشباب على أسس علمية . (الأول – ٠,٩٤٦)
  - علاج مشكلة الفقر وفق خطة قومية . (الثاني – ٠,٩٢٧)
  - معالجة مشكلة اختلاس الأموال العامة . (الثالث – ٠,٩٢٥)
  - تحقيق الاكتفاء الذاتي من المحاصيل الزراعية . (الرابع مكرر–٠,٩٢٢)
  - زيادة متوسط دخل الفرد . (الرابع مكرر–٠,٩٢٢)
- أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح الاقتصادي التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :
  - التخلص السريع من الديون الخارجية . (السادس عشر – ٠,٨٢٥)
  - معالجة مشكلة التهرب الضريبي . (السابع عشر – ٠,٨١٢)
  - التخلص من الديون الداخلية . (الثامن عشر – ٠,٨٠٣)
  - فتح آفاق الاستثمار أمام الجهود الوطنية للشباب .(التاسع عشر – ٠,٧٩٤)
- أن هناك أولويات أخرى للإصلاح الاقتصادي في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح الاقتصادي لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال الثاني : الإصلاح التعليمي :

جدول (٨)

استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح التعليمي

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	تحقيق استقرار السياسة التعليمية واستمرارها وفق استراتيجية قومية .	١٦٤	٧٣,٢	٤٦	٢٠,٥	١٤	٦,٣	٥٩٨	٠,٨٨٩	الخامس
٢	تحقيق مجانية كاملة للتعليم في كل مراحله .	٨٨	٣٩,٣	١٠٠	٤٤,٦	٣٦	١٦,١	٥٠٠	٠,٧٤٤	السادس عشر
٣	تحقيق تكافؤ الفرص في الالتحاق بالمعاهد والكليات العسكرية .	١٣٦	٦٠,٧	٦٨	٣٠,٤	٢٠	٨,٩	٥٦٤	٠,٨٣٩	الثاني عشر
٤	الوصول بمعدل الاستيعاب في التعليم لمن في سن الإلزام إلى ١٠٠٪ .	١٦٢	٧٢,٣	٤٤	١٩,٦	١٨	٨,٠	٥٩٢	٠,٨٨٠	الثامن
٥	التصدي الحقيقي لمشكلة تسرب التلاميذ خاصة في المراحل الأولى .	١٥٦	٦٩,٦	٥٢	٢٣,٢	١٦	٧,٢	٥٨٨	٠,٨٧٥	العاشر
٦	تحسين أحوال المعلم المادية والاجتماعية .	١٨٨	٧٥,٠	١٨	٨,٠	١٨	٨,٠	٦١٨	٠,٩١٩	الثاني
٧	إقرار آلية قومية تضمن مشاركة خبراء التربية ومفكري ومثقفي المجتمع في صنع القرارات الاستراتيجية في التعليم.	١٥٨	٧٠,٥	٥٠	٢٢,٣	١٦	٧,١	٥٩٠	٠,٨٧٧	التاسع
٨	زيادة الاهتمام بالأنشطة الطلابية في المدارس ، وتوفير مستلزماتها المالية والفنية .	١١٦	٥١,٨	٨٤	٣٧,٥	٢٤	١٠,٧	٥٤٠	٠,٨٠٣	الرابع عشر
٩	زيادة ميزانية التعليم لتحقيق الكفاءة النوعية لمخرجاته .	١٧٠	٧٥,٩	٤٢	١٨,٨	١٢	٥,٣	٦٠٦	٠,٩٠١	الرابع
١٠	تقدير الأستاذ الجامعي مادياً ومعنوياً لتحقيق نقلة نوعية في مستواه الاجتماعي وأداءه العلمي .	١٩٤	٨٦,٦	١٦	٧,١	١٤	٦,٣	٦٢٨	٠,٩٣٤	الأول
١١	تطوير بنية التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة .	١٧٦	٧٨,٦	٣٢	١٤,٣	١٦	٧,١	٦٠٨	٠,٩٠٤	الثالث
١٢	تحديد أساليب أكثر فعالية لربط التعليم بسوق العمل .	١٥٧	٦٩,٦	٥٦	٢٥,٠	١١	٥,٤	٥٩٤	٠,٨٨٣	السابع
١٣	توسيع نطاق المشاركة الأهلية في جهود تطوير التعليم .	١٠٢	٤٥,٥	١٠٢	٤٥,٥	٢٠	٩,٠	٥٣٠	٠,٧٨٨	الخامس عشر
١٤	تنشيط خطط الابتعاث للخارج في التخصصات النادرة .	١٥٦	٦٩,٦	٤٨	٢١,٤	٢٠	٩,٠	٥٨٤	٠,٨٦٩	الحادي عشر
١٥	ربط المدارس بشبكة المعلومات العالمية.	١٢٤	٥٥,٤	٧٤	٣٣,٠	٢٦	١١,٦	٥٤٦	٠,٨١٢	الثالث عشر
١٦	استمرار تنفيذ استراتيجية القضاء على الأمية.	١٦٠	٧١,٤	٥١	٢٢,٨	١٣	٥,٨	٥٩٥	٠,٨٨٥	السادس
	المتوسط							٥٨٠	٠,٨٦٣	

من خلال استقراء وتحليل جدول (٨) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح التعليمي ، هي :

- تقدير الأستاذ الجامعي مادياً ومعنوياً لتحقيق نقلة نوعية في مستواه الاجتماعي وأداءه العلمي . (الأول- ٠,٩٣٤)
- تحسين أحوال المعلم المادية والاجتماعية . (الثاني- ٠,٩١٩)
- تطوير بنية التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة . (الثالث- ٠,٩٠٤)
- زيادة ميزانية التعليم لتحقيق الكفاءة النوعية لمخرجاته . (الرابع- ٠,٩٠١)

- أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح التعليمي التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :

- ربط المدارس بشبكة المعلومات العالمية. (الثالث عشر - ٠,٨١٤)
- زيادة الاهتمام بالأنشطة الطلابية في المدارس ، وتوفير مستلزماتها المالية والفنية . (الرابع عشر - ٠,٨٠٣)
- توسيع المشاركة الأهلية في جهود تطوير التعليم . (الخامس عشر -٠,٧٨٨)
- تحقيق مجانية التعليم في كل مراحله . (السادس عشر - ٠,٧٤٤)

- أن هناك أولويات أخرى للإصلاح التعليمي في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح التعليمي لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال الثالث : الإصلاح السياسي :

جدول (٩)
استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح السياسي

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪			
١	تغيير الدستور بشكل جزئي أو كلي وفق متطلبات وتطلعات المجتمع .	١٩٢	٨٥,٧	١٧	٧,٥	١٣	٥,٨	٦٢٣	٠,٩٢٧	الثاني
٢	كفالة الحريات (القول ، الرأي ، البحث) .	١٨٤	٨٢,١	٢٦	١١,٦	١٤	٦,٣	٦١٨	٠,٩١٩	الرابع
٣	الأخذ بمبدأ تداول السلطة .	١٤٨	٦٦,١	٥٦	٢٥,٠	٢٠	٨,٩	٥٧٦	٠,٨٥٧	العاشر
٤	توسيع آفاق مشاركة المواطنين في الحياة السياسية .	١٨٦	٨٣,٠	٢٠	٩,٠	١٨	٨,٠٠	٦١٦	٠,٩١٦	الخامس
٥	إتاحة فرص العمل الحزبي المستنير القائم على التعددية وقبول الأخر .	١٣٨	٦١,٦	٦٨	٣٠,٣	١٨	٨,٠٠	٥٦٧	٠,٨٤٥	الحادي عشر
٦	إتاحة فرص المعارضة المسئولة .	١٧٩	٧٩,٩	٣٢	١٤,٣	١٣	٥,٨	٦٤١	٠,٩١٣	السادس
٧	المساواة بين المواطنين في الحقوق السياسية .	١٨٠	٨٠,٤	٢٤	١٠,٧	٢٠	٨,٩	٦٠٨	٠,٩٠٤	السابع
٨	توافر عناصر المصارحة والمكاشفة والشفافية في الخطاب السياسي .	١٥٦	٦٩,٦	٤٨	٢١,٤	٢٠	٨,٩	٥٨٤	٠,٨٦٩	التاسع
٩	وضع ضوابط لمنع استغلال السلطة والنفوذ.	١٩٢	٨٥,٧	١٨	٨,٠	١٤	٦,٣	٦٢٦	٠,٩٣١	الأول
١٠	تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في تولي الوظائف في الدولة .	١٨٧	٨٣,٥	٢١	٩,٤	١٦	٧,١	٦١٩	٠,٩٢١	الثالث
١١	توسيع مشاركة المرأة في الحياة السياسية .	١٣٨	٦١,٦	٣٦	١٦,١	٥٠	٢٢,٣	٥٣٦	٠,٧٩٧.	الثاني عشر
١٢	إتاحة الفرص للشباب لتولي المناصب السياسية القيادية .	١٦٤	٧٣,٢	٣٨	١٧,٠	٢٢	٩,٨	٥٩٠	٠,٨٧٧	الثامن
	المتوسط							٦٠٠,٤	٠,٨٩٣	

من خلال استقراء وتحليل جدول (٩) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح السياسي ، هي :
  - وضع ضوابط لمنع استغلال السلطة والنفوذ. (الأول – ٠,٩٣١)
  - تغيير الدستور بشكل جزئي أو كلي وفق متطلبات وتطلعات المجتمع . (الثاني– ٠,٩٢٧)
  - تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في تولي الوظائف في الدولة . (الثالث–٠,٩٢١)
  - كفالة الحريات (القول ، الرأي ، البحث) . (الرابع–٠,٩١٩)
- أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح السياسي التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :
  - توافر عناصر المصارحة والمكاشفة والشفافية في الخطاب السياسي . (التاسع – ٠,٨٦٩)
  - الأخذ بمبدأ تداول السلطة . (العاشر – ٠,٨٥٧)
  - إتاحة فرص العمل الحزبي المستنير القائم على التعددية وقبول الآخر . (الحادي عشر – ٠,٨٤٥)
  - توسيع مشاركة المرأة في الحياة السياسية . (الثاني عشر – ٠,٧٩٧)
- أن هناك أولويات أخرى للإصلاح السياسي في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح السياسي لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال الرابع : الإصلاح الثقافي :

جدول (١٠)
استجابات كرارات عينة الدراسة في مجال الإصلاح الثقافي

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	مواجهة التلوث الثقافي الناتج عن الزخم الإعلامي غير الهادف .	١٥٠	٦٧,٠	٤٤	١٩,٦	٣٠	١٣,٤	٥٦٨	٠,٨٤٥	الثامن
٢	تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الثقافية بين الأفراد لإثراء مواهبهم وإبراز إبداعاتهم.	١٤٨	٦٦,١	٤٦	٢٠,٥	٣٠	١٣,٤	٥٦٦	٠,٨٤٢	التاسع
٣	إتاحة فرص الحوار الثقافي البناء بين فئات وقطاعات المجتمع .	١١٨	٥٢,٧	٨٢	٣٦,٦	٢٤	١٠,٧	٥٤٢	٠,٨٠٦	الثاني عشر
٤	استنفار الإرادة الوطنية لاستنهاض الهمم نحو التغيير والإصلاح .	١٢٠	٥٣,٦	٨٤	٣٧,٥	٢٠	٨,٩	٥٤٨	٠,٨١٥	الحادي عشر
٥	دعم قيم الابتكار والمبادأة والعمل بروح الفريق .	١٧٢	٧٦,٨	٤٠	١٧,٩	١٢	٥,٤	٦٠٨	٠,٩٠٤	الأول
٦	تأصيل الهوية الثقافية المصرية من خلال التوفيق بين الأصالة والمعاصرة.	١٤٦	٦٥,٢	٥٦	٢٥,٠	٢٢	٩,٨	٥٧٢	٠,٨٥١	الخامس
٧	تعزيز الأمن الثقافي للمجتمع بالحفاظ على قيمه وثوابته .	١٤٦	٦٥,٢	٦٠	٢٦,٨	١٨	٨,٠	٥٧٦	٠,٨٥٧	الثالث
٨	نشر الوعي الثقافي بطبيعة المجتمع وتحدياته وقضاياه وطموحاته .	١٤٤	٦٤,٣	٥٨	٢٥,٩	٢٢	٩,٨	٥٧٠	٠,٨٤٨	السابع
٩	احترام حقوق المثقف في التعبير والرؤية والتغيير .	١٥٨	٧٠,٥	٦٠	١٣,٤	٣٦	١٦,١	٦٠٦	٠,٩٠١	الثاني
١٠	تنشيط الثقافة المصرية في مواجهة الثقافات الوافدة .	١٤٣	٦٤,٣	٦١	٢٦,٨	٢٠	٨,٩	٥٧١	٠,٨٤٩	السادس
١١	تشجيع حركة النشر والتأليف .	١٣٤	٥٩,٨	٦٦	٢٩,٥	٢٤	١٠,٧	٥٥٨	٠,٨٣٠	العاشر
١٢	تنمية ثقافة حقوق الإنسان بين أفراد المجتمع .	١٤٥	٦٥,٢	٦١	٢٦,٨	١٨	٨,٠	٥٧٥	٠,٨٥٥	الرابع
١٣	السعي لتنشيط حوار الحضارات على أسس موضوعية إنسانية .	١٠٢	٤٥,٥	٨٤	٣٧,٥	٣٨	١٧,٠	٥١٢	٠,٧٦١	الثالث عشر
	المتوسط							٥٦٧,١	٠,٨٤٣	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٠) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح الثقافي هي :

-دعم قيم الابتكار والمبادأة والعمل بروح الفريق لدى الأفراد .(الأول–٠,٩٠٤)

-احترام حقوق المثقف في التعبير والرؤية والتغيير . (الثاني–٠,٩٠١)

-تعزيز الأمن الثقافي للمجتمع بالحفاظ على قيمه وثوابته .(الثالث–٠,٨٥٧)

-تنمية ثقافة حقوق الإنسان بين أفراد المجتمع . (الرابع–٠,٨٥٥)

- أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح الثقافي التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :

– تشجيع حركة النشر والتأليف . (العاشر–٠,٨٣٠)

– استنفار الإرادة الوطنية لاستنهاض الهمم نحو التغيير والإصلاح . (الحادي عشر – ٠,٨١٥)

– إتاحة فرص الحوار الثقافي البناء بين فئات وقطاعات المجتمع . (الثاني عشر – ٠,٨٠٦)

– السعي لتنشيط حوار الحضارات على أسس موضوعية إنسانية . (الثالث عشر – ٠,٧٦١)

- أن هناك أولويات أخرى للإصلاح الثقافي في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح الثقافي لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال الخامس : الإصلاح العلمي – الفكري :

جدول (١١)

استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح العلمي – الفكري

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	الأخذ بمنهج البحث العلمي في عمليات الإصلاح والتجديد .	١٩٢	٨٥,٧	٢٨	١٢,٥	٤	١,٨	٦٣٦	٠,٩٤٦	الأول
٢	الانفتاح الفكري القائم على التعددية والحوار والتسامح .	١٤٨	٦٦,١	٦٤	٢٨,٦	١٢	٥,٤	٥٨٤	٠,٨٦٩	السابع
٣	إطلاق الحرية العلمية والأكاديمية للباحثين والعلماء .	١٧٢	٧٦,٨	٣٨	١٧,٠	١٤	٦,٣	٦٠٦	٠,٩٠١	الثالث
٤	الدعم المادي والمعنوي المباشر للباحثين والعلماء والمفكرين .	١٧٣	٧٦,٨	٣٧	١٧,٠	١٤	٦,٣	٦٠٧	٠,٩٠٣	الثاني
٥	تطوير مؤسسات البحث العلمي في مصر وفق خطة قومية طموحة .	١٦٨	٧٥,٠	٣٤	١٥,٢	٢٢	٩,٨	٥٩٤	٠,٨٨٣	السادس
٦	استحداث مصادر بديلة لتمويل البحوث العلمية الاستراتيجية للمجتمع .	١٦٠	٧١,٤	٣٨	١٧,٠	٢٦	١١,٦	٥٨٢	٠,٨٦٦	الثامن
٧	تحقيق التواصل والتنسيق بين مؤسسات البحث العلمي .	١٦٤	٧٣,٢	٤٤	١٩,٦	١٦	٧,١	٥٩٦	٠,٨٨٦	الرابع
٨	ضبط هجرة الكفاءات العلمية إلى خارج الوطن .	١٣٠	٥٨,٠	٦٨	٣٠,٤	٢٦	١١,٦	٥٥٢	٠,٨٢١	الحادي عشر
٩	إحياء حركة الترجمة في تخصصات العلم المختلفة .	١٣٢	٥٨,٩	٦٨	٣٠,٤	٢٤	١٠,٧	٥٥٦	٠,٨٢٧	التاسع
١٠	إنشاء هيئة علمية قومية متكاملة لإنتاج المعرفة بأنواعها وأدواتها ومحتواها .	١٣٣	٥٨,٩	٦٣	٢٨,٦	٢٨	١٢,٥	٥٥٣	٠,٨٢٣	العاشر
١١	ربط العلماء المصريين في الخارج بخطط ومشاريع البحث العلمي في مصر .	١٦٥	٧٤,١	٤١	١٧,٩	١٨	٨,٠	٥٩٥	٠,٨٨٥	الخامس
١٢	تخصيص ضريبة على بعض الخدمات تذهب للبحث العلمي .	٨٨	٣٩,٣	٨٦	٣٨,٤	٥٠	٢٢,٣	٤٨٦	٠,٧٢٣	الثاني عشر
	المتوسط							٥٧٨,٩	٠,٨٦١	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١١) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح العلمي – الفكري ، هي :

- الأخذ بمنهج البحث العلمي في عمليات الإصلاح والتجديد .
(الأول–٠,٩٤٦)
- الدعم المادي والمعنوي المباشر للباحثين والعلماء والمفكرين .
(الثاني–٠,٩٠٣)
- إطلاق الحرية العلمية والأكاديمية للباحثين والعلماء . (الثالث–٠,٩٠١)
- تحقيق التواصل والتنسيق بين مؤسسات البحث العلمي . (الرابع–٠,٨٨٦)

• أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح العلمي – الفكري التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :

- إحياء حركة الترجمة في تخصصات العلم المختلفة . (التاسع – ٠,٨٢٧)
- إنشاء هيئة علمية قومية متكاملة لإنتاج المعرفة بأنواعها وأدواتها ومحتواها .
(العاشر – ٠,٨٢٣)
- ضبط هجرة الكفاءات العلمية إلى خارج الوطن .(الحادي عشر – ٠,٨٢١)
- تخصيص ضريبة على بعض الخدمات تذهب للبحث العلمي .
(الثاني عشر – ٠,٧٢٣)

• أن هناك أولويات أخرى للإصلاح العلمي – الفكري في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح العلمي – الفكري لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال السادس : الإصلاح الإداري :

جدول (١٣)

استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح الاداري

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	اختيار القيادات الإدارية وفق أسس موضوعية .	١٧٦	٧٨,٦	٤٠	١٧,٩	٨	٣,٦	٦١٦	٠,٩١٦	الثالث
٢	الأخذ بمركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ .	١٥٤	٦٨,٨	٥٦	٢٥,٠	١٤	٦,٣	٥٨٨	٠,٨٧٥	التاسع
٣	مشاركة الأفراد في صنع القرارات الاستراتيجية لمؤسساتهم .	١٣٥	٥٩,٨	٦٦	٥٩,٥	٢٤	١٠,٧	٥٥٨	٠,٨٣٠	الرابع عشر
٤	تحقيق الشفافية والموضوعية في عمل الأجهزة الرقابية .	١٦٨	٧٥,٠	٣٤	١٥,٢	٢٢	٩,٨	٥٩٤	٠,٨٨٣	السادس
٥	القضاء على البيروقراطية الإدارية .	١٩٤	٨٦,٦	٢٦	١١,٦	٤	١,٨	٦٣٨	٠,٩٤٩	الأول
٦	مشاركة أعضاء المؤسسات في اختيار قياداتهم .	١٥٣	٦٧,٩	٦٠	٢٦,٨	١١	٥,٤	٥٩٠	٠,٨٧٧	الثامن
٧	تبني أساليب إدارة متطورة لتحقيق الأهداف المرغوبة .	١٥٠	٦٧,٠	٦٠	٢٦,٨	١٤	٦,٣	٥٨٤	٠,٨٦٩	الحادي عشر
٨	الدعم المادي والمعنوي المناسب للإداري الناجح .	١٥٨	٧٠,٥	٤٦	٢٠,٥	٢٠	٨,٩	٥٨٦	٠,٨٧٢	العاشر
٩	الأخذ بمعايير الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات الدولة .	١٦٦	٧٤,١	٤٢	١٨,٨	١٦	٧,١	٥٩٨	٠,٨٨٩	الخامس
١٠	قيام نظام الترقي على أسس علمية وأخلاقية وإنتاجية وليس بالأقدمية المطلقة	١٧٧	٧٩,٥	٣٩	١٧,٠	٨	٣,٦	٦١٧	٠,٩١٨	الثاني
١١	تقنين عمليات تفويض السلطة لتيسير العمل وفق ضوابط موضوعية .	١٤٥	٦٤,٧	٦٤	٢٨,٦	١٥	٦,٧	٥٧٨	٠,٨٦٠	الثالث عشر
١٢	التقويم الشامل والمستمر للأداء الإداري في مؤسسات الدولة .	١٥٣	٦٨,٨	٦٣	٢٧,٧	٨	٣,٦	٥٩٣	٠,٨٨٢	السابع
١٣	إتاحة الفرصة للعناصر الشابة لتولي إدارة المؤسسات في الدولة .	١٥٠	٦٧,٠	٦٠	٢٦,٧	١٤	٦,٣	٥٨٤	٠,٨٦٩	الثاني عشر
١٤	توظيف التقنية الحديثة في إدارة مؤسسات الدولة .	١٧٤	٧٧,٧	٤٠	١٧,٨	١٠	٤,٥	٦١٢	٠,٩١٠	الرابع
	المتوسط							٥٩٥,٤	٠,٨٨٦	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٢) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح الإداري ، هي :
  - القضاء على البيروقراطية الإدارية . (الأول–٠,٩٤٩)
  - قيام نظام الترقي على أسس علمية وأخلاقية وإنتاجية وليس بالأقدمية المطلقة . (الثاني–٠,٩١٨)
  - اختيار القيادات الإدارية وفق أسس موضوعية . (الثالث–٠,٩١٦)
  - توظيف التقنية الحديثة في إدارة مؤسسات الدولة . (الرابع–٠,٩١٠)
- أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح الإداري التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :
  - تبني أساليب إدارية متطورة لتحقيق الأهداف المرغوبة . (الحادي عشر – ٠,٨٦٩)
  - إتاحة الفرصة للعناصر الشابة لتولي إدارة المؤسسات في الدولة . (الثاني عشر – ٠,٨٦٠)
  - تقنين عمليات تفويض السلطة لتيسير العمل وفق ضوابط موضوعية . (الثالث عشر – ٠,٨٦٩)
  - مشاركة الأفراد في صنع القرارات الاستراتيجية لمؤسساتهم . (الرابع عشر – ٠,٨٣٠)
- أن هناك أولويات أخرى للإصلاح الإداري في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح الإداري لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال السابع : الإصلاح العَقَدي :

جدول (١٣)

استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح العقدي

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	إبراز سماحة الإسلام في التعامل مع الآخر .	١٨٨	٨,٩	٢٢	٩,٨	١٤	٦,٣	٦٢٢	٠,٩٢٥	الأول
٢	محاربة التقاليد الدينية الخاطئة .	١٧٦	٧٨,٦	٣٠	١٣,٤	١٨	٨,٠	٦٠٦	٠,٩٠١	الثامن
٣	كفالة حرية العبادة والتدين لكل الطوائف الدينية .	١٦٦	٧٤,١	٣٦	١٦,١	٢٢	٩,٨	٥٩٢	٠,٨٨٠	التاسع
٤	الدعوة للإلتزام الأخلاقي في القول والفعل لكل فئات المجتمع .	١٨٨	٨٤,٠	١٨	٨,٠	١٨	٨,٠	٦١٨	٠,٩١٩	السادس
٥	الدعم المادي والمعنوي اللائق لعلماء الدين .	١٨٢	٨١,٢	٢٨	١٢,٥	١٤	٦,٣	٦١٦	٠,٩١٦	السابع
٦	التأكيد على الوسطية والاعتدال كمنهج رئيس في الإسلام .	١٨٦	٨٣,٠	٢٥	١١,٢	١٣	٥,٨	٦٢١	٠,٩٢٤	الثاني مكرر
٧	إبراز القدوة الصالحة في علماء الدين وتقديرها .	١٨٥	٨٢,١	٢٦	١١,٦	١٣	٥,٨	٦٢٠	٠,٩٢٢	الرابع
٨	مكافحة الغلو والتعصب الديني .	١٨٩	٨٤,٤	١٩	٨,٥	١٦	٧,١	٦٢١	٠,٩٢٤	الثاني مكرر
٩	عدم تسييس الخطاب الديني حتى لا يفقد مصداقيته .	١٤٤	٦٤,٣	٥٤	٢٤,١	٢٦	١١,٦	٥٦٦	٠,٨٤٢	العاشر
١٠	نشر الثقافة الدينية على أسس واعية .	١٨٦	٨٣,٠	٢٣	١٠,٣	١٥	٦,٧	٦١٩	٠,٩٢١	الخامس
١١	استحداث آلية لتفعيل التقارب بين الأديان .	١١٢	٨٠,٠	٧٦	٣٣,٩	٣٦	١٦,١	٥٢٤	٠,٧٧٩	الحادي عشر
١٢	إضافة مقرر للثقافة الدينية المتسامحة في مؤسسات التعليم العالي .	١٢٢	٥٤,٥	٥٠	٢٢,٣	٥٢	٢٣,٢	٥١٨	٠,٧٧٠	الثاني عشر
	المتوسط							٥٩٥,٢	٠,٨٨٥	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٣) يتضح الآتي :

- **أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح العقدي ، هي :**
  - **إبراز سماحة الإسلام في التعامل مع الآخر . (الأول– ٠,٩٢٥)**
  - **التأكيد على الوسطية والاعتدال كمنهج رئيس في الإسلام . (الثاني مكرر–٠,٩٢٤)**

- مكافحة الغلو والتعصب الديني . (الثاني مكرر–٠,٩٢٤)
- إبراز القدوة الصالحة في علماء الدين وتقديرها . (الرابع–٠,٩٢٢)

• أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح العقدي التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :

- كفالة حرية العبادة والتدين لكل الطوائف الدينية . (التاسع–٠,٨٨٠)
- عدم تسييس الخطاب الديني حتى لا يفقد مصداقيته .(العاشر–٠,٨٤٢)
- استحداث آلية لتفعيل التقارب بين الأديان .(الحادي عشر – ٠,٧٧٩)
- إضافة مقرر للثقافة الدينية المتسامحة في مؤسسات التعليم العالي .
(الثاني عشر – ٠,٧٧٠)

• أن هناك أولويات أخرى للإصلاح العقدي في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح العقدي لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال الثامن : الإصلاح الاجتماعي :

جدول (١٤)
استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح الاجتماعي

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	رعاية الأسر الفقيرة مادياً ومعنوياً .	١٧٨	٧٩,٥	٣٤	١٥,٢	١٢	٥,٤	٦١٤	٠,٩١٣	الخامس مكرر
٢	تهيئه المناخ الصحي المناسب لتكوين الأسرة وتحقيق استقرارها .	١٧٨	٧٩,٥	٣٨	١٧,٠	٨	٣,٦	٦١٨	٠,٩١٩	الثالث
٣	تعميق مبدأ تنظيم الأسرة .	٩٢	٤١,١	٧٦	٣٣,٩	٥٦	٢٥,٠	٤٨٤	٠,٧٢٠	السابع عشر
٤	دعم التماسك الأسري ضد عوامل التفكك والإنهيار .	١٧٠	٧٥,٩	٤٠	١٧,٩	١٤	٦,٣	٦٠٤	٠,٨٩٨	التاسع
٥	سرعة البت في قضايا الطلاق لتخفيف معاناة الأبناء .	١٧٣	٧٦,٨	٣٦	١٦,١	١٥	٧,١	٦٠٦	٠,٩٠١	الثامن
٦	الدعم المادي والمعنوي للأيتام والأحداث والمعاقين .	١٩٠	٨٤,٨	٢٤	١٠,٧	١٠	٤,٥	٦٢٨	٠,٩٣٤	الثاني
٧	الدعم المادي والمعنوي لدور المسنين .	١٦٦	٧٤,١	٤٢	١٨,٨	١٦	٧,١	٥٩٨	٠,٨٨٩	العاشر
٨	التخلص من العادات الاجتماعية بالية ، مثل الأخذ بالثأر ... إلخ .	١٤٨	٦٦,١	٦٠	٢٦,٨	١٦	٧,١	٥٨٠	٠,٨٦٣	الثالث عشر
٩	مساعدة الشباب على الزواج وتكوين الأسرة.	١٦٤	٧٣,٢	٣٨	١٧,٠	٢٢	٩,٨	٥٩٠	٠,٨٧٧	الثاني عشر
١٠	إعلاء دور المرأة في بناء شباب المجتمع .	١٤٨	٦٦,١	٤٦	٢٠,٥	٣٠	١٣,٤	٥٦٦	٠,٨٤٢	السادس عشر
١١	نبذ التبرج الصارخ للمرأة الذي يخدش الحياء العام .	١٧٦	٧٨,٦	٣١	١٣,٤	١٧	٨,٠	٦٠٧	٠,٩٠٣	السابع
١٢	التمسك بآداب السلوك الاجتماعي وتعزيزه .	١٧٤	٧٧,٧	٤٤	١٩,٦	٦	٢,٧	٦١٦	٠,٩١٦	الرابع
١٣	التنشئة الأسرية الصحيحة للأبناء .	١٨٤	٨٢,١	٣٧	١٦,١	٣	١,٨	٦٢٩	٠,٩٣٦	الأول
١٤	الحد من ظاهرة التسول .	١٤٦	٦٥,٢	٥٤	٢٤,١	٢٤	١٠,٧	٥٧٠	٠,٨٤٨	الخامس عشر
١٥	وضع ضوابط للحد من الزواج العرفي	١٦٤	٧٣,٢	٤٠	١٧,٩	٢٠	٨,٩	٥٩٢	٠,٨٨٠	الحادي عشر
١٦	استحداث حلول لمشكلة العنوسة .	١٤٨	٦٦,١	٥٢	٢٣,٢	٢٤	١٠,٧	٥٧٢	٠,٨٥١	الرابع عشر
١٧	تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع.	١٧٢	٧٦,٨	٤٦	٢٠,٥	٦	٢,٧	٦١٤	٠,٩١٣	الخامس مكرر
	المتوسط							٥٩٣,٤	٠,٨٨٣	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٤) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح الاجتماعي ، هي :
  - التنشئة الأسرية الصحيحة للأبناء . (الأول–٠,٩٣٦)
  - الدعم المادي والمعنوي للأيتام والأحداث والمعاقين . (الثاني–٠,٩٣٤)
  - تهيئة المناخ الصحي المناسب لتكوين الأسرة وتحقيق استقرارها . (الثالث–٠,٩١٩)
  - التمسك بآداب السلوك الاجتماعي وتعزيزه . (الرابع–٠,٩١٦)
- أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح الاجتماعي التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :
  - استحداث حلول لمشكلة العنوسة . (الرابع عشر – ٠,٨٥١)
  - الحد من ظاهرة التسول . (الخامس عشر – ٠,٨٤٨)
  - إعلاء دور المرأة في بناء شباب المجتمع . (السادس عشر – ٠,٨٤٢)
  - تعميق مبدأ تنظيم الأسرة . (السابع عشر – ٠,٧٢٠)
- أن هناك أولويات أخرى للإصلاح الاجتماعي في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح الاجتماعي لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

المجال التاسع : الإصلاح البيئي – الصحي :

جدول (١٥)
استجابات عينة الدراسة في مجال الإصلاح البيئي – الصحي

م	الأولويات	مرتفعة		متوسطة		منخفضة		المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	التوسع في إقامة المجتمعات العمرانية الجديدة .	١٦٠	٧١,٤	٥٨	٢٥,٩	٦	٢,٧	٦٠٢	٠,٨٩٥	السادس
٢	التخلص من الأحياء العشوائية المكدسة بالفئات الفقيرة من السكان .	١٤٤	٦٤,٣	٤٦	٢٠,٥	٣٤	١٥,٢	٥٥٨	٠,٨٣٠	العاشر
٣	ترشيد استخدام الموارد البيئة ، الطبيعية والمادية .	١٦٦	٧٤,١	٥٠	٢٢,٣	٨	٣,٦	٦٠٦	٠,٩٠١	الثالث مكرر
٤	مكافحة التلوث البيئي بالأساليب العلمية الحديثة .	١٨٨	٨٤,٠	٥١	٩,٤	١٥	٣,٦	٦٢٠	٠,٩٢٢	الأول
٥	علاج التصحر وفق خطة قومية علمية مرحلية .	١٥٠	٦٧,٠	٦٦	٢٩,٥	٨	٣,٦	٥٩٠	٠,٨٧٧	السابع
٦	تكثيف عمليات التشجير وزيادة المساحة الخضراء داخل المدن .	١٦٢	٧٢,٣	٢٨	١٢,٥	٣٤	١٥,٢	٥٧٦	٠,٧٥٧	التاسع
٧	المحافظة على نظافة الشوارع والأماكن العامة .	١٧٢	٧٦,٨	٤٠	١٧,٩	١٢	٥,٤	٦٠٨	٠,٩٠٤	الثاني
٨	التصدي الصارم لتجريف الأراضي الزراعية أو البناء عليها .	١٧٠	٧٥,٩	٤٢	١٨,٨	١٢	٥,٤	٦٠٦	٠,٩٠١	الثالث مكرر
٩	تشكيل هيكل صحي متكامل يتيح لكل مواطن الحصول على خدمة صحية مقبولة .	١٧٢	٧٦,٨	٣٣	١٧,٠	١٩	٦,٢	٦٠٣	٠,٨٩٧	الخامس
١٠	استحداث آليات لشغل وقت الفراغ الكبير لدى الشباب .	١٦٠	٧١,٤	٣٦	١٦,١	٢٨	١٢,٥	٥٨٠	٠,٨٦٣	الثامن
١١	زيادة المنتزهات والحدائق العامة للترويح عن المواطنين .	١٥٢	٦٧,٩	٢٨	١٢,٥	٤٤	١٩,٦	٥٥٦	٠,٨٢٧	الحادي عشر
	المتوسط							٥٩١,٣	٠,٨٨٠	

من خلال استقراء وتحليل جدول (١٥) يتضح الآتي :

- أكدت استجابات أفراد العينة أن الأولويات الأربع التي جاءت في مقدمة الترتيب عندهم فيما يتعلق بالإصلاح البيئي – الصحي ، هي :
  - مكافحة التلوث البيئي بالأساليب العلمية الحديثة . (الأول–٠,٩٢٢)
  - المحافظة على نظافة الشوارع والأماكن العامة . (الثاني–٠,٩٠٤)
  - ترشيد استخدام الموارد البيئة ، الطبيعية والمادية . (الثالث مكرر– ٠,٩٠١)
  - التصدي الصارم لتجريف الأراضي الزراعية أو البناء عليها . (الثالث مكرر – ٠,٩٠١)
- أسفرت استجابات أفراد العينة عن أن الأولويات الأربع للإصلاح البيئي – الصحي التي جاءت في آخر الترتيب ، هي :
  - استحداث آليات لشغل وقت الفراغ الكبير لدى الشباب . (الثامن–٠,٨٦٣)
  - تكثيف عمليات التشجير وزيادة المساحة الخضراء داخل المدن . (التاسع–٠,٨٥٧)
  - التخلص من الأحياء العشوائية المكدسة بالفئات الفقيرة من السكان . (العاشر–٠,٨٣٠)
  - زيادة المنتزهات والحدائق العامة للترويح عن المواطنين . (الحادي عشر – ٠,٨٢٧)
- أن هناك أولويات أخرى للإصلاح البيئي – الصحي في المجتمع المصري تقع بين الأولويات الأربع الأولى في الترتيب ، والأولويات الأربع الأخيرة ، تربطها علاقات ديناميكية متكاملة ، توضح أن عملية الإصلاح البيئي – الصحي لا تستقيم أبعادها بدون الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي حسب الأولوية الملحة التي يتطلبها المجتمع ، وفقاً لأوضاعه الحالية وطموحاته المستقبلية .

ثالثاً : تحليل نتائج الدراسة الميدانية :

من خلال تحليل نتائج الدراسة الميدانية ، يمكن التوصل إلى :

٣-١: أن المجتمع المصري يحتاج إلى عملية إصلاح شاملة في كافة مجالاته : الاقتصادية ، والتعليمية ، والسياسية ، والثقافية ، والاجتماعية ، والإدارية ، والعقدية ، والعلمية – الفكرية ، والبيئية – الصحية .

٣-٢: أن الإصلاح المجتمعي منظومة متكاملة ، يتطلب تحقيقها العناية بكل عناصرها أو مجالاتها ، وبالتالي لا تستقيم عملية الإصلاح المجتمعي في مصر إذا استهدفت الإصلاح في مجال واحد أو إثنين من مجالات الإصلاح دون الأخرى .

٣-٣: أن الإصلاح في كل مجال يتضمن مجموعة من الأولويات التي ينبغي أن يتم العمل بمقتضاها وفق جدول زمني تدريجي ، يبدأ بتحقيق الأولويات الملحة التي حصلت على أعلى التكرارات عند عينة الدراسة .

٣-٤: من خلال مجموع تكرار الاستجابات لكل المجالات ووزنها النسبي يمكن ترتيب مجالات الإصلاح المجتمعي من حيث الأهمية – كما هو موضح بجدول (١٦) – على النحو التالي :

جدول (١٦)

ترتيب مجالات الإصلاح المجتمعي وفقا للوزن النسبي لدى عينة الدراسة

م	المجال	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
١	الإصلاح السياسي	٦٠٠,٤	٠,٨٩٣	الأول
٢	الإصلاح الإداري	٥٩٥,٤	٠,٨٨٦	الثاني
٣	الإصلاح العقدي	٥٩٥,٢	٠,٨٨٥	الثالث
٤	الإصلاح الاجتماعي	٥٩٣,٤	٠,٨٨٣	الرابع
٥	الإصلاح البيئي – الصحي	٥٩١,٣	٠,٨٨٠	الخامس
٦	الإصلاح الاقتصادي	٥٨٤,٦	٠,٨٦٩	السادس
٧	الإصلاح التعليمي	٨٥٠	٠,٨٦٣	السابع
٨	الإصلاح العلمي – الفكري	٥٧٨,٩	٠,٨٦١	الثامن
٩	الإصلاح الثقافي	٥٦٧,١	٠,٨٤٣	التاسع

يتضح من جدول (١٦) أن الإصلاح السياسي جاء على رأس مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، حيث احتل الترتيب الأول بوزن نسبي ٠,٨٩٣ ، وجاء الإصلاح الإداري في الترتيب الثاني بوزن نسبي ٠,٨٨٦ ، وجاء الإصلاح العقدي في الترتيب الثالث بوزن نسبي ٠,٨٨٥ ، في حين جاء الإصلاح الاجتماعي في الترتيب الرابع ، والإصلاح البيئي – الصحي

في الترتيب الخامس ، وجاء الإصلاح الاقتصادي في الترتيب السادس ، وجاء الإصلاح التعليمي في الترتيب السابع ، وجاء الإصلاح العلمي – الفكري في الترتيب الثامن ، وأخيراً جاء في الترتيب التاسع الإصلاح الثقافي .

ويمكن تفسير صدارة الإصلاح السياسي لمنظومة الإصلاح المجتمعي في مصر إلى طبيعة الفترة ذاتها التي طبقت فيها الدراسة – التي تمتد من أوائل مارس وحتى نهاية مايو ٢٠٠٥م – والتي تضمنت نشاط ساسي زائد للأحزاب السياسية وقوى المعارضة ، وبعض جماعات الضغط الاجتماعي ، وكذا بعض جماعات المصالح ، هذا بالإضافة إلى قناعة معظم أعضاء هيئة التدريس بأن الإصلاح المجتمعي في مصر ، لا بد وأن يبدأ بالإصلاح السياسي ، باعتباره القائد والمنظم والمحرك الفاعل في كل مجالات الإصلاح الأخرى .

هذا ويمكن القول بأن مبادرة الرئيس محمد حسني مبارك بتعديل المادة (٧٦) من الدستور ، لتتيح لكل المواطنين حق الانتخاب المباشر لرئيس الجمهورية ، قد فتحت الباب أمام طموحات الأحزاب وبعض النقابات وكذا بعض الأفراد ، بل ودفعتهم نحو ارتياد دور فاعل في المشاركة السياسية في المجتمع ... كل هذا شارك بدرجة كبيرة في تصدر مجال الإصلاح السياسي ، منظومة مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر .

وترى الدراسة أن الذي يؤكد وييسر عملية الإصلاح السياسي ويحسن قيادتها ويرسخ أركانها هو الإصلاح الإداري ، لذا جاء في التريتب الثاني بالنسبة لمجالات الإصلاح الأخرى ، بل ويتكامل مع الإصلاح السياسي ، ويسانده في تطبيق قراراته وإرساء مقوماته .

ويوضح جدول (١٦) أن الإصلاح العقدي جاء في الترتيب الثالث ، وقد ترجع الدراسة هذا إلى نشاط بعض القوى الدينية في مصر ، والذي اتسم بالحدة والرفض للنظام السياسي ، خاصة في الفترة الأخيرة ، مما أثار معه تخوف المواطنين من سيادة فكر الجمود والتعصب .

والمستغرب هنا أن يأتي الإصلاح الاقتصادي في الترتيب السادس لمجالات الإصلاح في المجتمع المصري ، حيث أن الدراسة كانت تتوقع ، خاصة مع زيادة معدلات البطالة ، وارتفاع حصيلة الفقر والفقراء ، وتدهور سعر صرف الجنية المصري أمام العملات الأخرى ، وضعف متوسط دخل الفرد ... أن يأتي الإصلاح الاقتصادي في مقدمة مجالات الإصلاح ولكن رأت عينة الدراسة أن هناك مجالات أخرى للإصلاح المجتمعي أكثر أولوية في المرحلة الراهنة من المجال الاقتصادي ، هذا مع العلم أن كل المجالات قد حصلت على استجابات مرتفعة عند عينة الدراسة ، والترتيب هنا لا يعني إغفال مجال أو الإهتمام بمجال دون الآخر .

٣-٥: أن الأولويات الأربع في كل مجال من مجالات الإصلاح ، تمثل الأولويات ذات الدرجة العالية والمطلوبة بإلحاح لتحقيق الإصلاح في المجتمع المصري الآن ، ويؤكد ذلك معدلات الاستجابات المرتفعة التي حصلت عليها هذه الأوليات من عينة الدراسة ، ويوضح جدول (١٧) أولويات الإصلاح المجتمعي الملحة في المجتمع المصري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (عينة الدراسة) .

جدول (١٧)

أولويات الإصلاح العاجلة في المجتمع المصري كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات

م	المجال	الأولويات	الوزن النسبي	الترتيب داخل المجال
١	الإصلاح السياسي	١-١ وضع ضوابط لمنع استغلال السلطة والنفوذ .	٠,٩٣١	الأول
		١-٢ تغيير الدستور بشكل جزئي أو كلي وفق متطلبات وتطلعات المجتمع .	٠,٩٢٧	الثاني
		١-٣ تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في تولي الوظائف في الدولة .	٠,٩٢١	الثالث
		١-٤ كفالة الحريات (القول ، الرأي ، البحث) .	٠,٩١٩	الرابع
٢	الإصلاح الإداري	١-١ القضاء على البيروقراطية الإدارية .	٠,٩٤٩	الأول
		١-٢ قيام نظام الترقي على أسس علمية وأخلاقية وإنتاجية وليس بالأقدمية المطلقة .	٠,٩١٨	الثاني
		١-٣ اختيار القيادات الإدارية وفق أسس موضوعية .	٠,٩١٦	الثالث
		١-٤ توظيف التقنية الحديثة في إدارة مؤسسات الدولة .	٠,٩١٠	الرابع
٣	الإصلاح العقدي	١-١ إبراز سماحة الإسلام في التعامل مع الآخر .	٠,٩٢٥	الأول
		١-٢ التأكيد على الوسطية والاعتدال كمنهج رئيس في الإسلام .	٠,٩٢٤	الثاني مكرر
		١-٣ مكافحة الغلو والتعصب الديني .	٠,٩٢٤	الثاني مكرر
		١-٤ إبراز القدوة الصالحة في علماء الدين وتقديرها .	٠,٩٢٢	الرابع
٤	الإصلاح الاجتماعي	١-١ التنشئة الأسرية الصحيحة للأبناء .	٠,٩٣٦	الأول
		١-٢ الدعم المادي والمعنوي للأيتام والأحداث والمعوقين .	٠,٩٣٤	الثاني
		١-٣ تهيئة المناخ الصحي المناسب لتكوين الأسرة وتحقيق استقرارها .	٠,٩١٩	الثالث
		١-٤ التمسك بآداب السلوك الاجتماعي وتعزيزه .	٠,٩١٦	الرابع

تابع – جدول (١٧) : أولويات الإصلاح العاجلة في المجتمع المصري

م	المجال	الأولويات	الوزن النسبي	الترتيب داخل المجال
٥	الإصلاح البيئي – الصحي	١-١ مكافحة التلوث البيئي بالأساليب العلمية الحديثة .	٠,٩٢٢	الأول
		١-٢ المحافظة على نظافة الشوارع والأماكن العامة .	٠,٩٠٤	الثاني
		١-٣ ترشيد استخدام الموارد البيئة ، الطبيعية والمادية .	٠,٩٠١	الثالث مكرر
		١-٤ التصدي الصارم لتجريف الأراضي الزراعية أو البناء عليها .	٠,٩٠١	الثالث مكرر
٦	الإصلاح الاقتصادي	١-١ معالجة مشكلة بطالة الشباب وفق أسس علمية .	٠,٩٤٦	الأول
		١-٢ علاج مشكلة الفقر وفق خطة قومية .	٠,٩٢٧	الثاني
		١-٣ معالجة مشكلة إختلاس الأموال العامة .	٠,٩٢٥	الثالث
		١-٤ زيادة متوسط دخل الفرد .	٠,٩٢٢	الرابع مكرر
		١-٥ تحقيق الاكتفاء الذاتي من المحاصيل الزراعية .	٠,٩٢٢	الرابع مكرر
٧	الإصلاح التعليمي	١-١ تقدير الأستاذ الجامعي مادياً ومعنوياً .	٠,٩٣٤	الأول
		١-٢ تحسين أحوال المطعم المادية والاجتماعية .	٠,٩١٩	الثاني
		١-٣ تطوير بنية التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة .	٠,٩٠٤	الثالث
		١-٤ زيادة ميزانية التعليم لتحقيق الكفاءة النوعية لمخرجاته .	٠,٩٠١	الرابع
٨	الإصلاح العلمي – الفكري	١-١ الأخذ بمنهج البحث العلمي في عمليات الإصلاح والتجديد .	٠,٩٤٦	الأول
		١-٢ الدعم المادي والمعنوي المباشر للباحثين والعلماء والمفكرين .	٠,٩٠٣	الثاني
		١-٣ إطلاق الحرية العلمية والأكاديمية للباحثين والعلماء .	٠,٩٠١	الثالث
		١-٤ تحقيق التواصل والتنسيق بين مؤسسات البحث العلمي .	٠,٨٨٦	الرابع
٩	الإصلاح الثقافي	١-١ دعم قيم الابتكار والمبادأة والعمل بروح الفريق لدى الأفراد .	٠,٩٠٤	الأول
		١-٢ احترام حقوق المثقف في التعبير والرؤية والتغيير.	٠,٩٠١	الثاني
		١-٣ تعزيز الأمن الثقافي للمجتمع بالحفاظ على قيمه وثوابته .	٠,٨٥٧	الثالث
		١-٤ تنمية ثقافة حقوق الإنسان بين أفراد المجتمع .	٠,٨٥٥	الرابع

تؤكد الدراسة أن ترتيب مجالات وأولويات الإصلاح المجتمعي كما هو مبين في جدول (١٧) يمثل منظومة أولويات الإصلاح المجتمعي العاجلة في مصر في كافة المجالات – مرتبة

حسب استجابات عينة الدراسة – والتي يجب أن تبدأ بها عمليات الإصلاح المجتمعي في مصر ، بشكل متزامن في كل المجالات ، ولا يعنى هذا إهمال بقية الأولويات التي جاءت في الاستبانة – خاصة وأنها حصلت أيضاً على استجابات مرتفعة من عينة الدراسة – ، ولكن شمولية عملية الإصلاح المجتمعي تقتضي الاهتمام بكل الأولويات ، ولكن بشكل تدريجي يعتمد على طبيعة الانتهاء من تنفيذ الأولويات الملحة المحددة سابقاً ، ثم يتوالى تنفيذ باقي الأولويات .

٣-٦: من خلال جدول (١٧) الذي يوضح أولويات الإصلاح العاجلة في المجتمع المصري ، وجدول (١٦) الذي يوضح ترتيب مجالات الإصلاح المجتمعي من وجهة نظر عينة الدراسة ، يمكن ترتيب الأولويات العاجلة حسب ترتيب كل مجال في منظومة أولويات الإصلاح المجتمعي وذلك لتحديد الإصلاحات الفورية في كل مجال ، ويتمثل ذلك فيما يلي :

١. أن الإصلاح السياسي كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات السياسية ، الآتية :
   - وضع ضوابط لمنع استغلال السلطة والنفوذ .
   - تغيير الدستور بشكل جزئي أو كلي وفق متطلبات وتطلعات المجتمع .
   - تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في تولي الوظائف في الدولة .
   - كفالة الحريات (القول ، الرأي ، البحث) .

٢. أن الإصلاح الإداري كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات الإدارية ، الآتية :
   - القضاء على البيروقراطية الإدارية .
   - قيام نظام الترقي على أسس علمية وأخلاقية وإنتاجية وليس بالأقدمية المطلقة .
   - اختيار القيادات الإدارية وفق أسس موضوعية .
   - توظيف التقنية الحديثة في إدارة مؤسسات الدولة .

٣. أن الإصلاح العقدي كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات الدينية ، الآتية :
   - إبراز سماحة الإسلام في التعامل مع الآخر .
   - التأكيد على الوسطية والاعتدال كمنهج رئيس في الإسلام .
   - مكافحة الغلو والتعصب الديني .
   - إبراز القدوة الصالحة في علماء الدين وتقديرها .

٤. أن الإصلاح الاجتماعي كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات الاجتماعية ، الآتية :

- التنشئة الأسرية الصحيحة للأبناء .
- الدعم المادي والمعنوي للأيتام والأحداث والمعوقين .
- تهيئة المناخ الصحي المناسب لتكوين الأسرة وتحقيق استقرارها .
- التمسك بآداب السلوك الاجتماعي وتعزيزه .

٥. أن الإصلاح البيئي – الصحي كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات البيئية – الصحية ، الآتية :

- مكافحة التلوث البيئي بالأساليب العلمية الحديثة .
- المحافظة على نظافة الشوارع والأماكن العامة .
- ترشيد استخدام الموارد البيئة ، الطبيعية والمادية .
- التصدي الصارم لتجريف الأراضي الزراعية أو البناء عليها .

٦. أن الإصلاح الاقتصادي كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات الاقتصادية ، الآتية :

- معالجة مشكلة بطالة الشباب وفق أسس علمية .
- علاج مشكلة الفقر وفق خطة قومية .
- معالجة مشكلة إختلاس الأموال العامة .
- زيادة متوسط دخل الفرد .
- وضع خطة استراتيجية لتحقيق الاكتفاء الذاتي من المحاصيل الزراعية .

٧. أن الإصلاح التعليمي كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات التعليمية ، الآتية :

- تقدير الأستاذ الجامعي مادياً ومعنوياً .
- تحسين أحوال المعلم المادية والاجتماعية .
- تطوير بنية التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة .
- زيادة ميزانية التعليم لتحقيق الكفاءة النوعية لمخرجاته .

٨. أن الإصلاح العلمي – الفكري كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات العلمية – الفكرية ، الآتية :

- دعم قيم الابتكار والمبادأة والعمل بروح الفريق لدى الأفراد .

- احترام حقوق المثقف في التعبير والرؤية والتغيير .
- تعزيز الأمن الثقافي للمجتمع بالحفاظ على قيمه وثوابته .
- تنمية ثقافة حقوق الإنسان بين أفراد المجتمع .

٩. أن الإصلاح الثقافي كأحد مجالات الإصلاح المجتمعي في مصر ، يقتضي البدأ بالإصلاحات الثقافية ، الآتية :

- الأخذ بمنهج البحث العلمي في عمليات الإصلاح والتجديد .
- الدعم المادي والمعنوي المباشر للباحثين والعلماء والمفكرين .
- إطلاق الحرية العلمية والأكاديمية للباحثين والعلماء .
- تحقيق التواصل والتنسيق بين مؤسسات البحث العلمي .

٣-٧: أن أولويات الإصلاح الملحة في المجتمع المصري والتي جاءت في الترتيب الأول في كل مجال من مجالات الإصلاح المجتمعي ، والتي تتطلب البدء الفوري بها كخطوة أولى للإصلاح في إطاره الشامل ، تتمثل في :

- وضع ضوابط لمنع استغلال السلطة والنفوذ .
- القضاء على البيروقراطية الإدارية .
- إبراز سماحة الإسلام في التعامل مع الآخر .
- التنشئة الأسرية الصحيحة للأبناء .
- مكافحة التلوث البيئي بالأساليب العلمية الحديثة .
- معالجة مشكلة بطالة الشباب وفق أسس علمية .
- تقدير الأستاذ الجامعي مادياً ومعنوياً .
- دعم قيم الابتكار والمبادأة والعمل بروح الفريق لدى الأفراد .
- الأخذ بمنهج البحث العلمي في عمليات الإصلاح والتجديد .

المبحث الخامس

المتطلبات التربوية للإصلاح المجتمعي في مصر

هناك شبه إجماع على أن التربية – نظامية وغير نظامية – تحتل مركز الصدارة في عمليات الإصلاح والتجديد والتحديث ، فالتربية أداة رئيسة للتنمية الاقتصادية والسياسية والثقافية والعقدية والعلمية والبيئية ... وركيزة فاعلة من ركائز الإنتاج والإبداع ، وذلك من خلال قدرتها على البناء المتكامل والمتوازن للإنسان .

لذا تتبوأ قضية بناء الإنسان مكان الصدارة بالنسبة لكل قضايا الإصلاح ، والتنمية ، باعتبار الإنسان هو المحرك الفاعل لكل إصلاح وتنمية وهو الهدف النهائي منهم .

ولما كان نجاح التربية في المجتمعات أصبح يقاس بسرعة استجاباتها وتجاوبها مع التغيرات الجارية ، ولما كان المجتمع المصري يموج الآن بدعوات كثيرة حول الإصلاح المجتمعي ، بمجالاته السياسية والاقتصادية والثقافية والعقدية ... ، كان على التربية أن تستجيب لهذا الإصلاح ، وأن تغير في فلسفتها وسياستها وأهدافها ومنطلقاتها وحتى استراتيجياتها ، حتى تستطيع أن تربي وتكون وتشكل إنسان مصري يستوعب ضرورة الإصلاح المجتمعي وقيمة واتجاهاته وقنواته ، ويمتلك مهارات المشاركة الفاعلة فيه .

من هنا جاءت أهمية الحديث عن المتطلبات التربوية للإصلاح المجتمعي في مصر . وتعرف الدراسة المتطلبات التربوية على أنها " جملة القيم والاتجاهات والمهارات التي تمكن الإنسان – إذا تم تكوينه وتشكيله على أساس منها – من المشاركة بوعي وفاعلية في منظومة الإصلاح المجتمعي " .

في ضوء ذلك يمكن بلورة المتطلبات التربوية للإصلاح المجتمعي في مصر في :

أولاً : إنماء قيم الإصلاح المجتمعي في عقل ووجدان الإنسان المصري :

إن تحقيق الإصلاح المجتمعي في مصر بمختلف مجالاته الاقتصادية والسياسية والثقافية ... يتطلب إعادة تشكيل البناء القيمي للإنسان المصري بالصورة التي تمكنه من التعامل بفاعلية مع منظومة الإصلاح المجتمعي ، ويقتضي ذلك إنماء قيم الإصلاح المجتمعي – التي تعبر عن أولويات الإصلاح المتجددة في المجتمع المصري – وهي :

١-١ : **في مجال الإصلاح الاقتصادي ، إنماء قيم** : العمل ، والإنتاج ، والتخطيط ، والإنجاز ، والجودة ، واحترام العمل الحرفي ، والاستثمار ، وزيادة الإنتاج ، وترشيد الاستهلاك ، وتحقيق الأمن الصناعي ، وتحقيق الأمن الزراعي، الحفاظ على ملكيات المجتمع ، التصدي لعمليات الغش ، نبذ الربا ، منع الاحتكار ، التخلص من الديون .

١-٢ : **في مجال الإصلاح التعليمي ، إنماء قيم** : التعليم المستمر ، تقدير المعلم ، استقرار السياسة التعليمية ، مجانية التعليم ، محو الأمية ، كفاءة المخرجات التعليمية ، تقليص الهدر التربوي ، ربط التعليم بسوق العمل ، تقدير قيمة الأنشطة الطلابية ، استخدام التكنولوجيا في التعليم ، تعظيم قيمة المشاركة الأهلية ، تفعيل دور مجالس الآباء في المدارس ، تطوير التعليم العالي ، إعلاء قيمة الأستاذ الجامعي ، تكافؤ الفرص التعليمية .

١-٣ : **في مجال الإصلاح السياسي ، إنماء قيم** : الحرية (حرية القول ، حرية البحث ، حرية المشاركة ، حرية التعبير ، حرية الممارسة السياسية) ، تعديل الدستور وفق أوضاع المجتمع وتطلعاته ، المصارحة السياسية ، تحقيق تكافؤ الفرص في تولي الوظائف ، احترام القانون ، المعارضة المسئولة ، النقد السياسي البناء ، المشاركة في صنع القرار السياسي ، الحفاظ على السيادة الوطنية ، الانتماء ، المساواة ، تداول السلطة بشكل ديمقراطي ، ضبط استغلال النفوذ والسلطة ، الحوار السياسي ، إعلاء حقوق الإنسان .

١-٤ : **في مجال الإصلاح الثقافي ، إنماء قيم** : التسامح الثقافي ، الحوار الثقافي ، التنمية الثقافية ، الوعي الثقافي ، تأصيل الهوية الثقافية ، الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، التواصل الثقافي ، نبذ الأفكار البالية ، ترشيد التعامل مع التراث ، مواجهة التلوث الثقافي ، تعزيز الأمن الثقافي ، تشجيع حركة النشر والتأليف ، تقدير المثقف المصري ، تنمية ثقافة حقوق الإنسان ، تنشيط حوار الحضارات ، استنفار الإرادة الوطنية .

١-٥ : **في مجال الإصلاح العلمي – الفكري ، إنماء قيم** : العقلانية ، العلم ، البحث العلمي ، الأمانة العلمية ، السعي لطلب العلم ، النقد العلمي البناء ، الابتكار ، تقدير العلماء والمفكرين ، ترشيد استخدام التكنولوجيا المستوردة ، حسن تقدير النتائج ، المثابرة والمسئولية العلمية ، التقدم العلمي ، الانفتاح الفكري الواعي ، ضبط هجرة العقول المصرية ، إحياء حركة الترجمة ، تقدير أهمية البحث العلمي في تطوير وإصلاح المجتمع ، التكامل بين مؤسسات البحث العلمي ، التواصل العلمي بين العلماء والمفكرين.

١-٦ : **في مجال الإصلاح الإداري ، إنماء قيم** : القيادة الرشيدة ، حسن اختيار القيادات ، التخطيط المركزي والتنفيذ اللامركزي ، الإدارة العلمية الحديثة ، التنظيم ،

التنسيق ، الرقابة ، المتابعة ، التقويم ، المكافئة والجزاء ، التوظيف الإداري للتقنية الحديثة ، الأخذ بمعايير الجودة الشاملة في الإدارة ، المشاركة في اختيار القيادات ، الشفافية والموضوعية في عمل الأجهزة الرقابية ، المشاركة في صنع القرار الإداري ، الترقية وفق أسس علمية ، الاستعانة بالقيادات الواعية من الشباب .

١-٧ : **في مجال الإصلاح العقدي ، إنماء قيم :** التسامح الديني ، احترام عقائد الآخرين، الوسطية ، الاعتدال ، الإقناع العقلي ، التجديد الديني ، التأصيل الديني للأفكار الوافدة ، إعلاء القدوة الدينية ، تقدير واحترام رجل الدين ، نشر الفضائل ، إحياء الإخوة الإنسانية ، حرية تداول الفكر الديني المستنير ، محاربة بعض التقاليد الدينية الخاطئة ، الالتزام الأخلاقي ، مكافحة الغلو والتعصب الديني ، نبذ التطرف الديني ، التقارب بين الأديان ، نشر الثقافة الدينية المتسامحة .

١-٨ : **في مجال الإصلاح الاجتماعي ، إنماء قيم :** تقدير المرأة ، الترابط الأسري ، حفظ الأنساب ، الأمومة ، البر بالوالدين ، احترام الصغير وتوقير الكبير ، التكافل الاجتماعي ، العدالة الاجتماعية ، العلاقات الاجتماعية المنظمة ، آداب السلوك الاجتماعي ، التنشئة الاجتماعية الصحيحة ، تقدير قيمة الزواج ، نبذ عمليات التسول والسرقة ، رعاية الأسرة الفقيرة ، التماسك الأسري ، رعاية الأيتام والأحداث ، تنظيم الأسرة .

١-٩ : **في مجال الإصلاح البيئي- الصحي ، إنماء قيم :** الحفاظ على البيئة ، مكافحة التلوث البيئي ، ترشيد استخدام موارد البيئة ، التنظيم العمراني ، التذوق الجمالي ، نبذ العادات البيئية البالية ، حماية التراث والآثار ، تنشيط السياحة البيئية ، الاستثمار الأمثل للزمن ، حسن شغل أوقات الفراغ ، الترويح المنظم ، تحسين الخدمات الصحية المقدمة للإنسان ، مكافحة التصحر .

ثانياً : تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الإصلاح المجتمعي :

الاتجاه موقف من القيمة ، لذا فان تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الإنسان المصري نحو الإصلاح المجتمعي في شتى مجالاته ، يقتضي تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو قيم الإصلاح المجتمعي في مجالاته الاقتصادية السياسية والثقافية ... ، ويتطلب ذلك تكوين الاتجاهات الإيجابية الآتية :

٢-١ : **في مجال الإصلاح الاقتصادي ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** العمل والإتقان ، وزيادة الإنتاج ، وتحقيق الجودة ، وزيادة الاستثمار ، وتخفيض معدلات

الاستهلاك ، الحفاظ على ملكيات المجتمع وتنميتها ، التخلص من البطالة ، نبذ الربا ، التصدي للاحتكار ، التصدي لعمليات الغش الصناعي والتجاري ، تحقيق الاكتفاء من المحاصيل الزراعية ... ، الخ .

٢-٢ : **في مجال الإصلاح التعليمي ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** الإقبال على التعليم ، حب المعلم وتقديره ، محو الأمية وتعليم الكبار ، تحقيق معدل الاستيعاب الكامل ، معالجة التسرب والتأخر الدراسي ، تحقيق التواصل الاجتماعي بين المعلمين والطلاب ، احترام قدرات الطالب وميوله ، التعاون بين الأسرة والمدرسة في تربية الأبناء ، تطوير التعليم ... ، الخ .

٢-٣ : **في مجال الإصلاح السياسي ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** العمل الحربي المستنير ، تعديل الدستور بشكل علمي ، حرية الممارسة السياسية ، النقد السياسي البناء ، محاربة الفساد السياسي ، المشاركة في صنع القرار ، تحقيق المساواة ، تفعيل الحوار السياسي بين طوائف المجتمع ، تنشيط التواصل السياسي بين الحاكم والمحكوم ، مراعاة الحقوق السياسية للمواطنين ، حماية سيادة الوطن وأراضيه ... الخ .

٢-٤ : **في مجال الإصلاح الثقافي ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** الحوار الثقافي بين فئات المجتمع ، التسامح الثقافي مع الآخر ، نشر الثقافة المستنيرة ، تثقيف المواطنين بحقوقهم وواجباتهم ، التعامل الرشيد مع تغيرات العصر ، الانتقاء الرشيد من التراث ، تأصيل هوية المجتمع الثقافية ، تحقيق التواصل الثقافي بين أفراد المجتمع ، تنشيط الحوار الحضاري بين الأمم ، التشجيع على عمليات التأليف والإبداع ، التهيئة الثقافية لحركات الإصلاح والتجديد والتنمية ... الخ .

٢-٥ : **في مجال الإصلاح العلمي- الفكري ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** الإقبال على العلم ، الاستفادة من نتائج العلم والبحث العلمي في إصلاح وتحديث المجتمع ، استخدام المنهج العلمي في التفكير ، تقدير واحترام جهود العلماء والمفكرين ، خلق مناخ للعمل العلمي المبدع ، الاستخدام الرشيد لمستحدثات التكنولوجيا ، استقطاب العقول المصرية المهاجرة ، إحياء حركة الترجمة لكل العلوم ، تحقيق التواصل العلمي بين العلماء والمفكرين ، خلق تنسيق وتكامل بين مؤسسات البحث العلمي ... الخ .

٢-٦ : **في مجال الإصلاح الإداري ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** اختيار القيادات وفق أسس علمية موضوعية ، الشفافية والموضوعية في الرقابة الإدارية ، الأخذ بمعايير الجودة الشاملة في عمليات الإدارة ، التقويم المستمر للعمل الإداري ، استخدام التقنية

الحديثة في الإدارة ، الأخذ بالأنماط الإدارية الحديثة التي ثبتت فعالياتها ، تعميق مبدأ المكافئة والجزاء ، البعد عن الديكتاتورية الإدارية ، الأخذ بمبدأ تفويض السلطة ، التخلص من الواسطة والمحسوبية في العمل الإداري ، النشاط والفاعلية الإدارية ، نبذ الرشوة والتباطئ الروتيني ... الخ .

٢-٧ : **في مجال الإصلاح العقدي ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** التسامح الديني المستنير ، التمتع بالوسطية والاعتدال في مناقشة الفكر الديني ، التجديد الديني وفق ضوابط مستنيرة تستطلع روح العصر ، تقدير واحترام رجال الدين ، مكافحة الغلو والتعصب الديني ، تفعيل التقارب بين الأديان ، تحقيق التواصل بين المذاهب الدينية على أسس إنسانية ، الحوار الديني المستنير بين المذاهب الدينية ، نشر الفكر الديني المستنير ... الخ .

٢-٨ : **في مجال الإصلاح الاجتماعي ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** تحقيق التكامل الاجتماعي ، رعاية الفقراء والمساكين ، رعاية الأيتام ، والأحداث ، تقدير المسنين ، التحلي بآداب السلوك الاجتماعي ، تكوين العلاقات الاجتماعية على أسس واعية ، إعلاء دور الجمعيات الأهلية في حل مشكلة عنوسة الفتيات ، تحقيق الاستقرار والترابط الأسري ، الأخذ بتنظيم الأسرة ... الخ .

٢-٩ : **في مجال الإصلاح البيئي- الصحي ، تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو :** الحفاظ على نظافة البيئة ، حماية البيئة من التلوث ، حسن استخدام موارد البيئة ، الأخذ بمبدأ التنظيم العمراني ، التخلص من العشوائيات ، مواجهة مشكلة التصحر ، ترشيد استخدامات المياه ، حسن استثمار وقت الفراغ ، ممارسة التمارين الرياضية ، التقويم الدوري لصحة الإنسان ... الخ .

ثالثاً : تنمية مهارات الإنسان و صقل مواهبه لتحسين أدائه في مجالات الإصلاح المجتمعي :

أن التشكيل التربوي المتكامل للإنسان يتطلب إلى جانب إنماء قيم الإصلاح المجتمعي فيه وتكوين اتجاهاته الإيجابية نحوها ، تنمية مهاراته وصقل مواهبه وقدراته حتى يرتقي نشاطه ومستوى أدائه في منظومة الإصلاح المجتمعي ، ويقتضي ذلك تنمية المهارات الآتية :

٣-١ : **في مجال الإصلاح الاقتصادي ، تنمية مهارات :** العمل المهني الجاد ، الاقتصاد في الإنفاق ، ترشيد الاستهلاك ، حماية المستهلك ، زيادة وجودة الإنتاج ، التعامل مع السوق ، التخطيط الشامل ، محاربة الغش الصناعي والتجاري ، التصدي للاحتكار ... الخ .

٣-٢ : في مجال الإصلاح التعليمي ، تنمية مهارات : التعلم الذاتي ، التعلم مدى الحياة ، التواصل مع الآخرين في مجال التعليم ، منع التسرب ، ممارسة الأنشطة الطلابية ، العمل التربوي الجاد ، تطوير التعليم ، النقد التربوي البناء ... الخ .

٣-٣ : في مجال الإصلاح السياسي ، تنمية مهارات : المشاركة السياسية في التصويت والترشيح للانتخابات ، الممارسة الحزبية المستنيرة ، التواصل السياسي مع الآخرين ، النقد السياسي البناء ، المشاركة في صنع القرار السياسي ، تفعيل تداول السلطة ، الحوار السياسي الفعال ، التمتع بالحقوق والواجبات السياسية ... الخ .

٣-٤ : في مجال الإصلاح الثقافي ، تنمية مهارات : الحوار الثقافي ، التسامح الثقافي مع الآخر ، التعامل الثقافي الواعي مع المفاهيم الوافدة ، التعامل الرشيد مع الذات ، التخلص من الأفكار البالية ، مواجهة التلوث الثقافي والإعلامي العابر الحدود ، تنمية الشخصية القومية ، إبراز الخصوصية الثقافية في موجهة الهيمنة العالمية ... الخ .

٣-٥ : في مجال الإصلاح العلمي- الفكري ، تنمية مهارات : البحث العلمي ، استخدام المنهج العلمي ، التفكير ، التواصل العلمي مع الآخر ، التواصل بين مؤسسات البحث العلمي في مصر ، النقد العلمي البناء ، الانتقاء في توظيف التكنولوجيا ، الانفتاح العلمي- الفكري الواعي ، جذب واستقطاب العقول المصرية المهاجرة ، السعي وراء العلم ... الخ .

٣-٦ : في مجال الإصلاح الإداري ، تنمية مهارات : التخطيط والتنفيذ ، التنظيم ، الرقابة ، المتابعة ، التقويم ، الجودة الشاملة ، النقد الإداري الفعال ، الانتقاء بين الأنماط الإدارية الفعالة ، تفعيل الثواب والعقاب ، التواصل الإنساني بين القائمين على العمل ، الاهتمام بالعامل والعمل معاً ، المشاركة في صنع القرار الإداري ، ... الخ .

٣-٧ : في مجال الإصلاح العقدي ، تنمية مهارات : الممارسة الدينية المعتدلة ، التسامح الديني مع الآخر ، تقدير عقائد الآخرين ، التقارب بين الأديان ، النقد الديني المستنير ، الحوار الديني الفعال ، التصدي للفكر الديني المتطرف ، التواصل بين أصحاب المذاهب الدينية المختلفة ، التصدي لبعض التقاليد الدينية الخاطئة ، السلوك الأخلاقي القويم ... الخ .

٣-٨ : في مجال الإصلاح الاجتماعي ، تنمية مهارات : التكافل الاجتماعي ، التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع ، تكوين الأسرة على أسس صحيحة ، تحقيق التماسك الاجتماعي ، تحقيق الترابط الأسري ، التخفيف من معاناة الفقراء الأيتام والأحداث ،

التعامل الرشيد مع الجنس الآخر ، صلة الرحم ، تنظيم الأسرة ... الخ .

٣-٩ : في مجال الإصلاح البيئي- الصحي ، تنمية مهارات : الاستثمار الامثل لموارد البيئة ، الحفاظ على المياه ، الحفاظ على نظافة البيئة ، تجميل البيئة ، التخلص من التلوث البيئي ، التخلص من العادات والتقاليد البيئية الخاطئة ، تنشيط السياحة ، حماية الأثار ، حسن استغلال وقت الفراغ ، الممارسة الرياضية المستمرة ، التواصل الوجداني مع البيئة ... الخ .

رابعاً : تشكيل وعي الإنسان المصري بالإصلاح المجتمعي (ضرورته ، مجالاته ، أهميته) :

أن عملية الإصلاح التي يموج بها المجتمع المصري الأن – انعكاساً لعمليات الإصلاح التي تفرضها السياسة الدولية في تعاملها مع مجتمعات العالم الثالث – يجب أن تجد صداها في عملية التربية بكل مؤسساتها ، باعتبار التربية هي أداة التقدم والنهضة في المجتمع لدورها الفاعل والرئيس في تكوين القوى البشرية المؤهلة قيمياً وأخلاقياً ووجدانياً ، والمدربة مهارياً للمشاركة في نهضة وتقدم المجتمع . ولكن مشاركة القوى البشرية على اختلاف مستواها التعليمي والثقافي ، بل والمهني ، يتطلب قدراً من الوعي المستنير حتى تتم المشاركة في عملية الإصلاح المجتمعي على أسس واعية مستنيرة ، وهنا يتجسد دور التربية في تشكيل وعي الإنسان المصري بضرورة الإصلاح المجتمعي وأهدافه وقنواته ومجالاته ، أي تشكيل وعي الإنسان بالآتي :

٤-١ : في مجال الإصلاح الاقتصادي ، تشكيل وعي الإنسان : بعملية التنمية ، وبالعمل والانتاج ، وأهمية زيادة الانتاج ، بترشيد الاستهلاك ، وبالإتقان والتضامن في العمل ، وتقدير العمل الحرفي ، واحترام اليد العاملة ، تقدير العمال والفلاحين ، بزيادة المحاصيل الزراعية لتحقيق الاكتفاء الذاتي ، التوعية بمشكلة البطالة وآثارها في انتشار الفوضى والجريمة في المجتمع وآثارها على تأخر زواج الشباب والفتيات ، التوعية بالفقر وأسبابه وطرق وعلاجه ، التوعية بأهمية الاستثمار ، وأهمية العمل الجماعي ... الخ .

٤-٢ : في مجال الإصلاح التعليمي ، تشكيل وعي الإنسان : بأهمية التعليم في نهضة المجتمع وتقدمه ، بأهمية المعلم ودوره في صقل شخصية الطلاب ، بأدوار المعلم الحديثة ، بأهمية توظيف التكنولوجيا في مجال التعليم ، بأهمية السعي وراء العلم ، التوعية بضرورة التقدير المادي والمعنوي للمعلم ، بأهمية تطوير التعليم وفق تغيرات العصر ، بضرورة الاهتمام بالأنشطة الطلابية وتوفير مواردها البشرية والفنية والمادية المناسبة ... الخ .

٤-٣ : **في مجال الإصلاح السياسي ، تشكيل وعي الإنسان** : بأهمية النظام السياسي ودوره في حفظ وسيادة النظام في المجتمع ، بأسس الحكم في المجتمع ، بمعنى القانون وأهمية وصيانة الحقوق ، التوعية بالعمل الحزبي وضرورة الانتساب لأحد الاحزاب ، بالممارسة الديمقراطية للحقوق والواجبات ، التوعية بأهمية الحرية في بناء الفرد والمجتمع ، التوعية بالمساواة ، بتكافؤ الفرص ، بالقضايا السياسية التي تواجه المجتمع ، بسبل المشاركة في عملية الإصلاح السياسي ... الخ .

٤-٤ : **في مجال الإصلاح الثقافي ، تشكيل وعي الإنسان** : بالثقافة المصرية ، بالهوية المصرية ، بأهمية الحوار الثقافي ، بضرورة التسامح الثقافي مع الآخر ، بترشيد التعامل مع التراث ، بأهمية تنقية الثقافة المصرية من الشوائب الوافدة ، بأهمية إبراز الخصوصية الثقافية في مواجهة التهميش الثقافي العالمي ، بمكونات الشخصية المصرية القديمة ، التوعية بتاريخ المجتمع وبطولاته ونضاله للحصول على الاستقلال والحرية ، التوعية ببعض العادات والتقاليد الخاطئة ، التوعية بضرورة التخلص من الأمية ... الخ .

٤-٥ : **في مجال الإصلاح العلمي- الفكري ، تشكيل وعي الإنسان** : بأهمية العلم والبحث العلمي في نهضة المجتمع وتقدمه ، بضرورة وأهمية استخدام المنهج العلمي في التفكير ، بأهمية التوظيف الواعي للتكنولوجيا الحديثة ، بأهمية ضبط عمليات هجرة العقول المصرية المبدعة ، التوعية بضرورة التقدير المادي والمعنوي المناسب للعلماء والباحثين ، التوعية بأهمية التواصل بين مؤسسات البحث العلمي في مصر ، التوعية بضرورة الانتقاء العلمي عند التعامل مع الغرب ... الخ .

٤-٦ : **في مجال الإصلاح الإداري ، تشكيل وعي الإنسان** : بالإدارة وأهميتها في تطوير وزيادة الانتاج ، بأهمية اختيار القيادات الإدارية على أسس علمية وموضوعية ، التوعية بالتخلص من الرشوة والمحسوبية والمحاباة ، التوعية بتفعيل الرقابة الادارية على شفافية كاملة ، التوعية بأهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في الادارة ، الوعي بالأنماط الإدارية الحديثة والفاعلة ، التوعية بأهمية المكافأة والجزاء من خلال العقاب والثواب ، التوعية بأهمية مشاركة العاملين في اختيار من يمثلهم وفي صنع قراراتهم ... الخ .

٤-٧ : **في مجال الإصلاح العقدي ، تشكيل وعي الإنسان** : بالعقيدة وضرورتها في تحقيق استقامة عقل ووجدان وأخلاق الإنسان ، بأهمية الاعتزاز بالعقيدة مع احترام عقائد الآخرين ، التوعية بأهمية التسامح الديني ، وضرورة الوسطية والاعتدال في في جمع شمل المجتمع ، التوعية بالتصدي للتعصب والتطرف الديني ، التوعية بأهمية التقارب بين

الأديان ، وبأهمية التواصل بين أصحاب المذاهب الدينية المختلفة ، بأهمية خلق نوع من الحوار الديني المستنير ... الخ .

٤-٨ : في مجال الإصلاح الاجتماعي ، تشكيل وعي الإنسان : بتنظيم الأسرة ، بالترابط الاجتماعي ، بمشكلة العنوسة ومخاطرها ، بضرورة رعاية الأيتام والأحداث ، بأهمية التواصل الاجتماعي الرشيد ، بأهمية ضبط العلاقات الاجتماعية بالضوابط المجتمعية والدينية الصحيحة ، التوعية بالتحلي بآداب السلوك الاجتماعي ، واحترام العادات والأعراف الاجتماعية الصحيحة ، التوعية بالتكافل الاجتماعي وتحقيق العدالة الاجتماعية ... الخ .

٤-٩ : في مجال الإصلاح البيئي- الصحي ، تشكيل وعي الإنسان : بأهمية البيئة وضرورة الحفاظ على مواردها ، ونظافتها ، والحرص على تجميلها ، التوعية بأهمية الحفاظ على مياة النيل وعدم تلويثها ، التوعية بالتلوث البيئي بأشكاله وآثاره الصحية على الإنسان ، التوعية بأهمية المشاركة في حماية المساحات الخضراء في المجتمع ، التوعية بأهمية ممارسة الأنشطة الرياضية حرصاً على سلامة عقل وبدن الإنسان ، التوعية بأهمية استثمار وقت الفراغ في عمل منظم ومفيد ، التوعية ببعض أمراض العصر مثل الإيدز والتهابات الكبد الفيروسي ، والسرطانات المختلفة وسبل الوقاية منها ... الخ .

خامساً : تحفيز الإنسان المصري وتدريبه على المشاركة في منظومة الإصلاح المجتمعي :

فمن خلال إنماء قيم الإصلاح المجتمعي لدى الإنسان المصري ، وتكوين اتجاهاته الإيجابية نحو منظومة الإصلاح المجتمعي بمجالاته المختلفة ، ومن خلال تنمية مهاراته وصقل مواهبه لتحسين أدائه وصدق مشاركته في منظومة الإصلاح المجتمعي ، ومن خلال تشكيل الوعي لديه بأهمية وضرورة الإصلاح في المجتمع المصري بمجالاته وتوعيته بسبل المشاركة وقنوات الإصلاح وأهدافه ... يصبح الإنسان المصري مؤهلاً للمشاركة في منظومة الإصلاح المجتمعي بمجالاته ، فيصبح مشارك بفاعلية في الإصلاح الاقتصادي بالعمل الجاد المخلص ... ، وفي الإصلاح السياسي بالمشاركة الفاعلة في العمل الحزبي وفي الترشيح والتصويت ... ، وفي الإصلاح التعليمي حيث يمكن من خلال المناخ المدرسي وممارسة الأنشطة الطلابية خلق مواقف شبيهة ببعض المواقف الاجتماعية التي يواجهها الفرد في حياته المستقبلية ، بما يحقق التواصل بين المدرسة والبيئة المجتمعة المحيطة ... ، وهكذا يمكن تفعيل مشاركة الإنسان المصري في مجالات الإصلاح المجتمعي الأخرى .

خاتمة وتوصيات :

إن تحقيق الإصلاح المجتمعي في مصر وفق أسس علمية مستنيرة يقتضي الاهتمام بمنظومة الإصلاح ككل ، حيث يتم الإهتمام بالإصلاح السياسي جنباً إلى جنب مع الإصلاح الاقتصادي ، والإصلاح الثقافي ، والإصلاح التعليمي ... وهكذا ، حيث أن الإصلاح المجتمعي لن تستقيم أركانه ولن يأتي بثماره إذا إنصب الاهتمام على أحد مجالاته دون الاخرى .

ويتضمن كل مجال من مجالات الإصلاح المجتمعي مجموعة من الأولويات التي رصدتها الدراسة والتي تم ترتيبها وفقاً لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، ويوضح جدول (١٦) ترتيب مجالات الإصلاح المجتمعي وفقاً لأوزانها النسبية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، كما يرصد جدول (١٧) أولويات الإصلاح المجتمعي الملحة والعاجلة في مصر في منظومة الإصلاح كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات .

وفي ضوء دعوات الإصلاح المجتمعي في مصر وفقاً للتغيرات التي يمر بها المجتمع ، وانعكاساً للتغيرات التي أصابت العالم ، كان لابد أن يكون لهذه الدعوات ولهذا الإصلاح بمختلف مجالاته صدى في التربية ، التي يجب أن تستجيب لأولويات الإصلاح الملحة في المجتمع المصري وأن تغير من أهدافها وفلسفتها وسياستها ومنطلقاتها ... حتى تعيد بناء الإنسان المصري ، ليستوعب تغيرات العصر ، ويؤمن بضرورة وأهمية الإصلاح المجتمعي ، ويعي مجالاته وأهدافه ، ويشارك بفاعلية في تحقيقه .

ولقد بلورت الدراسة المتطلبات التربوية للإصلاح المجتمعي في مصر ، في :

- إنماء قيم الإصلاح المجتمعي في عقل ووجدان الإنسان المصري .
- تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الإنسان المصري نحو الإصلاح المجتمعي .
- تنمية مهارات الإنسان وصقل مواهبه لحسن مشاركته في الإصلاح المجتمعي .
- تشكيل وعي الإنسان المصري بأهمية الإصلاح المجتمعي ومجالاته ومراميه .
- تحفيز الإنسان المصري وتدريبه على المشاركة الفاعلة في منظومة الإصلاح المجتمعي.

في ضوء كل ذلك وسعياً نحو تحقيق الإصلاح المجتمعي في مصر وفق أولوياته التي رصدتها الدراسة ، وتفعيلاً للمتطلبات التربوية اللازمة لإستقامة الإصلاح المجتمعي واكتسابه الصفة العلمية الموضوعية ، توصي الدراسة بالآتي :

١. طرح أولويات الإصلاح المجتمعي في مصر للحوار وللنقاش العلمي الموضوعي على أوسع نطاق ، وتقوم وسائل الاعلام هنا بدور فاعل من خلال آلياتها ووسائلها المتعددة .

٢. تشكيل لجان علمية متخصصة في مجالات الإصلاح المختلفة لتحديد الأولويات ووضع الخطط المناسبة واستراتيجيات تطبيقها وتحديد الجداول الزمنية لذلك .

٣. عقد مؤتمرات قومية متخصصة ، تقوم فيها كل وزارة بمؤتمر تتناول فيه أولويات الإصلاح المجتمعي فيها ؛ هذا مع ضمان التكامل والتنسيق بين كل الوزارات .

٤. طرح أولويات الإصلاح المجتمعي وأهدافه وأهميته للتدارس والتفعيل في كل مؤسسات التربية ، كل حسب أهدافه وبرامجه وأدواته ؛ مع ضمان تحقيق التكامل والتنسيق بين كل المؤسسات التربوية .

٥. حياد القيادة السياسية في تبنيها لأولويات الإصلاح وفقاً للدراسات الموضوعية المقننة ، حتى تكتسب إقبال ومساندة الجماهير .

٦. تطوير التعليم بشكل عام (أهدافه ، مناهجه ، أدواته ، إعداد المعلم ، أنشطته ...) والتعليم العالي بوجه خاص للإرتقاء بمستوى الكوادر البشرية وحسن تأهيلها وتدريبها للمشاركة بفاعلية في منظومة الإصلاح المجتمعي في مصر .

٧. الاستفادة القصوى من مراكز الشباب وقصور الثقافة في استقطاب الشباب وتوعيتهم بقضايا الإصلاح المجتمعي وأولوياته وأهدافه ، ودفعهم نحو المشاركة الفاعلة فيه .

٨. توظيف مؤسسات البحث العلمي في مصر – بعد تحقيق التكامل والتنسيق بينهما – في إجراء المزيد من البحوث المتخصصة في مجالات الإصلاح المختلفة ، لرصد أولوياته الملحة التي تتطلبها أوضاع المجتمع وتطلعاته المستقبلية ، وذلك لتحقيق الإصلاح في المجتمع المصري على أسس علمية ، ولضمان توظيف البحث العلمي في خدمة الواقع الاجتماعي .

٩. تقدير القيمة العلمية والمكانة الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لدورهم الفاعل في تشكيل الشباب وفق رؤي مجتمعية وإصلاحية مستنيرة ، وذلك بإعادة النظر في هيكل الأجور والمكافئات ، والحماية القضائية ، والحرية الأكاديمية .

١٠. استقطاب العقول المصرية المهاجرة – التي برعت في مجالها وأصبح لها وزن علمي ودولي – والإستفادة من عطائها العلمي والفكري في خدمة الوطن المصري ، خاصة في قضايا الإصلاح والتحديث .

١١. الإستفادة من تجارب الدول المتقدمة في عمليات الإصلاح المجتمعي ، لاختزال الزمن ولإنتهاج أيسر السبل وللأطمئنان إلى صدق النتائج .

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١. إبراهيم سعد الدين (٢٠٠٤) : **مؤتمرات وسياسات متباينة – بين التغيرات الشكلية والدعوة إلى الإصلاح الشامل** ، مجلة اليسار الجديدة ، ع٦-٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر ، شتاءً .

٢. إبراهيم ناصر، ودلال محلس (١٩٨٤) : **علم الاجتماع التربوي** ، عمان ، الجامعة الأردنية ، كلية التربية .

٣. إبراهيم يسرى (٢٠٠٤) : **مؤتمر الإصلاح بين ضغط السلطة وأزمة النخبة ، منتدى الإصلاح العربي** ، الطبعة الالكترونية ، العدد ٩٠١ ، مقالة على الموقع الالكتروني : http://www.arabReformforum.Org تاريخ الزيارة ٢٠٠٥/٣/٢٩م .

٤. أبي الفضل ابن منظور ، جمال الدين (١٩٥٥) : **لسان العرب** ، مج١٢ ، بيروت ، دار بيروت للطباعة والنشر .

٥. أحمد الرشيدي ، عبدالسلام محمد (١٩٩٢) : **التربية في مواجهة ظاهرة التطرف** ، مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط ، مج١ ، ع٨ ، يناير

٦. أحمد حجازي (١٩٩٩) : **العولمة وتهميش الثقافة الوطنية** ، رؤية نقدية من العالم الثالث ، سلسلة عالم الفكر ، مج ٢٦ ، ع٢ ، الكويت ، ديسمبر .

٧. أحمد حجازي (٢٠٠٣) : **أزمة القيم** ، مجلة الديمقراطية ، ع٩ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، يناير .

٨. أحمد رضا (١٩٥٨) : **معجم متن اللغة – موسوعة لغوية حديثة** ، مج١٣ ، بيروت ، دار مكتبة الحياة

٩. أحمد زايد ، واعتماد علام (٢٠٠٠) : التغير الاجتماعي ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٠. أحمد زكي (٢٠٠٤) : الإصلاحيون الجدد وأهل المعارضة اليسارية في مصر – المفاجأة والإشكالية – الجزء الأول ، مجلة الديمقراطية ، اكتوبر – مقالة على الموقع الالكتروني : http//:www.Kefaya.Org/Znet/04/020zikus.Htm. تاريخ الزيارة ٢٣/٣/٢٠٠٥ .

١١. أحمد نصار (٢٠٠٤) : التحالف الوطني الديمقراطي ، مجلة اليسار الجديد ، ع٦-٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر، شتاءً .

١٢. إس. سي دوب (١٩٩٨) : التغير الاجتماعي ، ترجمة : عبدالهادي الجوهري ، الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .

١٣. أسعد السمراني (٢٠٠٢) : ويلات العولمة على الدين واللغة والثقافة ، الكويت ، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع .

١٤. البنك الدولي (٢٠٠٢) : العالم يتغير ، تقرير عن التنمية في العام ١٩٩٩- ٢٠٠٠م – دخول القرن ١٢ ، القاهرة ، الأهرام للترجمة والنشر .

١٥. السيد يسن (١٩٩١) : الوعي القومي المحاصر ، أزمة الثقافة السياسية العربية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية بالأهرام .

١٦. السيد يسن (٢٠٠١) : التشكيلات الاجتماعية في عصر المعلومات ، مجلة الديمقراطية ، ع٤ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، خريف .

١٧. السيد يسن (٢٠٠٢) : الحوار الحضاري في عصر العولمة ، القاهرة ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع .

١٨. السيد يسن (٢٠٠٢) : الديمقراطية والأمن القومي في الواقع المعاصر ، مجلة للديمقراطية ، ع٥ ، مؤسسة الأهرام ، شتاءً .

١٩. المكتب الإقليمي للدول العربية (٢٠٠٤) : تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ نحو مجتمع المعرفة ، عمان ، الأردن ، المكتبة الوطنية .

٢٠. المكتب الإقليمي للدول العربية (٢٠٠٥) : تقرير التنمية الإنسانية للعام ٢٠٠٤م نمو الحرية في الوطن العربي ، عمان ، الأردن ، المكتبة الوطنية .

٢١. أميمة أبو بكر ، شيرين وشكري (٢٠٠٢) : **المرأة والجندر – إلغاء التمييز الثقافي الاجتماعي بين الجنسين** ، بيروت ، لبنان ، دار الفكر المعاصر.

٢٢. أنجي عبدالحميد (٢٠٠٤) : **عمالة الشباب في مصر.. المعوقات والحلول** ، مجلة أحوال مصرية ، ع٢٣ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، شتاءً .

٢٣. أنور عبدالملك (١٩٨٣) : **ريح الشرق** ، القاهرة ، دار المستقبل العربي .

٢٤. بدوي الشيخ (١٩٩٧) : **رسالة الإصلاح – رؤية في المنهج والشروط** ، القاهرة ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة .

٢٥. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٨) : **تقرير التنمية البشرية للعام ١٩٩٧م** ، عمان ، الأردن ، المطبعة الوطنية .

٢٦. برهان غليون (١٩٨٥) : **اغتيال العقل – محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية** ، بيروت ، لبنان ، دار التنوير .

٢٧. برهان غليون (٢٠٠١) : **مستقبل الإصلاح والتغيير في سورية – نحو عقد وطني جديد** ، فترة الحوار الوطني ، مقالة على الموقع الالكتروني : http:// www. Mafhoum. Com/ press 7/ 186 p 53. htm . ، تاريخ الزيارة ٢٠٠٥/٣/٢٩م .

٢٨. بهجت أبو النصر (٢٠٠٢) : **الإصلاح الاقتصادي وقضية التنمية البشرية مع التركيز على تكوين رأس المال البشري** ، المؤتمر السنوي الثاني للباحثين الشبان – مصر في عيون شبابها ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، كلية الاقتصاد ، جامعة القاهرة ، أبريل .

٢٩. جابر خطاب (٢٠٠١) : **أزمة الإنسان العربي المعاصر في ضوء إشكاليات الانفتاح والعولمة** ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام، يناير .

٣٠. جريدة الجمهورية ، العدد١٨٧٤٢ ، الخميس ٢١ أبريل ٢٠٠٥ .

٣١. حسن البيلاوي (١٩٨٨) : **سوسيولوجيا الإصلاح التربوي في العالم الثالث** ، القاهرة ، عالم الكتب .

٣٢. حسن حنفي (٢٠٠٣) : **رسالة مصر** ، مجلة الديمقراطية ، ع٩ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، شتاءً .

٣٣. حسين محمد (١٩٨٩) : **علم الاجتماع ودراسة المشكلات الاجتماعية – رؤية نظرية ومنهجية في علم الاجتماع التطبيقي** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٣٤. دائرة المعارف العالمية (١٩٩٦) : **الموسوعة العربية العالمية** ، ج٢ ، ترجمة : لجنة من الأساتذة المتخصصين ، الرياض ، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع

٣٥. سامح فوزي (٢٠٠٤) : **المواطنة والديمقراطية والتربية المدنية** ، مجلة اليسار الجديد ، ع٦-٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر ، شتاءً .

٣٦. سعيد عبدالفتاح (٢٠٠١) : **التربية البيئية في ضوء تحديات العصر** ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مج٧ ، ع٢٣ ، المكتب الجامعي الحديث بالإسكندرية، أكتوبر .

٣٧. سمير القطب (١٩٩٨) : **الوظائف القيمة للتعليم الثانوي الفني في مصر في سياق التغيرات الثقافية المعاصرة – دراسة تطبيقية** ، الندوة العلمية الثانية لقسم أصول التربية ، كلية التربية ، كفر الشيخ – جامعة طنطا ، ٩ نوفمبر .

٣٨. سمير القطب (٢٠٠٢) : **صنع القرار التربوي الاستراتيجي في مصر بين الواقع والطموح – دراسة في حتمية التأصيل العلمي لصنع القرار التربوي** ، مجلة كلية التربية ، كفر الشيخ ، ع٣ ، ديسمبر .

٣٩. سمير أمين (١٩٨٩) : **ملاحظات حول منهج تحليل أزمة الديمقراطيةفي الوطن العربي في أزمة الديمقراطية في الوطن العربي** ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت .

٤٠. سمير أمين (٢٠٠٤) : **الفقر في العالم** ، ترجمة : سعد الطويل ، مجلة اليسار الجديد، ع٦-٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر ، شتاءً .

٤١. شبل بدران (٢٠٠٤) : **التعليم ومكانة حقوق الإنسان** ، مجلة اليسار الجديد ، ع٦-٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر، شتاءً .

٤٢. صلاح عثمان (٢٠٠١) : **الدروانية والإنسان – نظرية التطور من العلم إلى العولمة** ، القاهرة ، منشأة المعارف بالإسكندرية .

٤٣. طلعت عبدالحميد (٢٠٠٣) : **عولمة القيم وقيم العولمة** ، في كتاب – تربية العولمة وتحديث المجتمع ، تأليف / عصام الدين هلال وآخرون ، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع .

٤٤. طلعت عبدالحميد (٢٠٠٣*) : **مواجهات إجرائية لإستراتيجية عربية لمواجهة إشكاليات التعليم العالي والعولمة** ، ضمن كتاب : تربية العولمة وتحديث

المجتمع ، تأليف / عصام الدين هلال وآخرون ، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع .

٤٥. عادل الهواري (١٩٨٣) : **أسس علم الاجتماع** ، القاهرة ، مكتبة نهضة الشرق .

٤٦. عبدالباسط حسن (١٩٨٧) : **أصول البحث الاجتماعي** ، ط ٧ ، القاهرة ، مكتبة وهبة.

٤٧. عبدالباسط عبدالمعطي (١٩٩٣) : **التبعية الثقافية في الوطن العربي – في الآليات والمجالات والتفسير** ، ندوة الثقافة العربية ، الواقع وأفاق المستقبل ، الدوحة ، قطر ، ١٢–١٥ أبريل .

٤٨. عبدالحميد لطفي (١٩٧٨) : **علم الاجتماع** ، ط٧ ، القاهرة ، دار المعارف .

٤٩. عبدالله اليوسف (٣٠٠٢) : **المرأة في زمن متغير** ، المملكة العربية السعودية ، مطبعة خليج آمان .

٥٠. عبدالله عبدالرحمن ، ومريم مصطفى (١٩٩٩) : **التنمية بين النظرية والتطبيق** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٥١. عبدالله مرتضى (٢٠٠١) : **قضايا الشباب – الفراغ القاتل والأمية الثقافية وافتقاد القدوة** ، مجلة المستقبل الإسلامي ، ع٢٥ ، القاهرة ، ديسمبر .

٥٢. عبدالمجيد النجار (١٩٩٧) : **دور الإصلاح العقدي في النهضة الإسلامية** ، مجلة إسلامية المعرفة ، ع١ ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، يونيه.

٥٣. عصام الدين هلال (٢٠٠٣) : **التربية الكونية والخصوصية الثقافية – قراءة تربوية في الجدل بين العولمة الشمولية والعولمة الليبرالية** ، ضمن كتاب : تربية العولمة وتحديث المجتمع ، تأليف / عصام الدين هلال وآخرون ، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع .

٥٤. علي حبيش (٢٠٠٣) : **البحث العلمي والتنمية التكنلوجية** ، مجلة الديمقراطية ، ع٩ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، يناير .

٥٥. علي لطفي (٢٠٠٣) : **الاقتصاد والمستقبل** ، مجلة الديمقراطية ، ع٩ ، مؤسسة الأهرام ، يناير .

٥٦. علي لطفي (٢٠٠٤) : **تحديث المجتمع المصري** ، مجلة الديمقراطية ، ع١٤ ، مؤسسة الأهرام ، إبريل

٥٧. علي مدكور (٢٠٠٣) : **التربية وثقافة التكنولوجيا** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٥٨. علي وطفة (١٩٩٩) : واقع الإصلاح التربوي القطري واتجاهاته في ضوء التحديات والتطلعات المستقبلية ، مجلة التربية ، ع١٢٨ ، قطر ، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، مارس .

٥٩. عوض المر (٢٠٠٣) : الحق في الديموقراطية ، مجلة الديمقراطية ، ع٩ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، يناير .

٦٠. فاروق فهمي (٢٠٠٢) : الوجه الآخر للعولمة – المنظومية وتحديات الحاضر والمستقبل ، القاهرة ، دار الحريري للطباعة .

٦١. فايز مينا (٢٠٠٤) : مفتاحان أساسيان لتطوير التعليم ، مجلة اليسار الجديد ، ع٦–٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر، شتاءً .

٦٢. فايز مينا وآخرون (٢٠٠١) : التعليم العالي في مصر – التطور وبدائل المستقبل ، أوراق مصرية – العدد ٥ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٣. فيصل الدحلة (٢٠٠٤) : النمو والتطور والتغير مقابل التنمية والتغيير والتطوير والتحديث والإصلاح ، صحيفة الرأي ، ع١٢٣٦٥ ، عمان ، الخميس ٢٩ يوليه .

٦٤. كمال عمران (٢٠٠٤) : الإصلاح الاجتماعي في التجربة التونسية – قراءة في الأنساق ، دراسة منشورة على موقع أفكار الإلكتروني (مجلة فكرية الكترونية) .
http//www.AfkaronlineOrg/Arabic/archives/sep–oct2004/omran.htm ، تاريخ الزيارة ٢٩ مارس ٢٠٠٥ .

٦٥. كمال نجيب (٢٠٠٤) : ثقافة الاستبداد في المدارس المصرية ، مجلة اليسار الجديد ، ع٦–٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر، شتاءً .

٦٦. ليلى الخواجة (٢٠٠٤) : أثر ظاهرة العولمة على سوق العمل المصري ، مجلة اليسار الجديد ، ع٦–٧ ، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة والنشر، شتاءً .

٦٧. مجلة النهار (٢٠٠٤) : مؤتمر أولويات وآليات الإصلاح في العالم العربي ، النص الحرفي للتقرير الختامي موجود على الموقع لالكتروني : http:// www. Beirutletter.Com/ highlight/ high log. Htm ، تاريخ الزيارة ٢١ مارس ٢٠٠٥ .

٦٨. محسن الخضيري (٢٠٠٠) : العولمة – مقدمة في فكر واقتصاد إدارة عصر اللادولة ، القاهرة ، مجموعة النيل العربية .

٦٩. محسن خضر (٢٠٠٤) : **التربية " الرثة " في مصر : الفقراء يبتعدون** ، مجلة أحوال مصرية ، ع٢٣ ، مؤسسة الأهرام ، شتاءً .

٧٠. محمد أبو عامود (٢٠٠٢) : **الديمقراطية والأمن القومي في الواقع المعاصر** ، مجلة الديمقراطية ، ع٥ ، مؤسسة الأهرام ، شتاءً .

٧١. محمد الشيرازي (٢٠٠٤) : **الإصلاح الاجتماعي** ، مقال على الموقع الإلكتروني : www.alshirazi.comhttp:// compilation/sociologg/alejtema/part3/6.htm. ، تاريخ الزيارة ٢١/٥/٢٠٠٥ .

٧٢. محمد القصاص (٢٠٠٠) : **الإنسان والبيئة والتنمية** ، سلسلة إقرأ ، ع٦٦ ، القاهرة ، دار المعارف .

٧٣. محمد المنوفي (٢٠٠٣) : **التعليم المصري وتحديات العولمة، ضمن كتاب: تربية العولمة وتحديث المجتمع ...** ، تأليف عصام الدين هلال وآخرون ، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع .

٧٤. محمد سكران (٢٠٠٢) : **العولمة والثقافة العربية** ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٧٥. محمد عبدالخالق (١٩٩٥) : **البعد الاجتماعي في سياسات الإصلاح الاقتصادي من منظور التنمية البشرية – دراسة تحليلية للخطاب الرسمي** ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مج١ ، ع٢ ، القاهرة .

٧٦. محمد عبدالكريم (١٩٨٠) : **الاتجاهات الفكرية في نظرية علم الاجتماع المعاصر** ، القاهرة ، مكتبة نهضة الشرق .

٧٧. محمد عيسى (١٩٩٩) : **رؤية إلى المستقبل العربي – من التحديث إلى استئناف التطور الحضاري** . ندوة التطورات العالمية والتحولات المجتمعية في الوطن العربي ، ضمن كتاب العولمة والتحولات المجتمعية في الوطن العربي ، القاهرة ، مكتبة مدبولي .

٧٨. محمد عيسى (٢٠٠٤) : **جدليات العولمة** ، جدول الأعمال الاجتماعي – الثقافي ، مجلة السياسة الدولية ، ع١٥٥ ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، يناير

٧٩. محمد غيث (١٩٧٢) : **الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٨٠. محمد غيث (٢٠٠٤) : **قاموس علم الاجتماع** ، ط٦ ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٨١. محمد نوفل (١٩٩٢) : **تأملات في مستقبل التعليم العالي** ، دراسات في التربية ، ج٨ ، القاهرة ، مركز بن خلدون للدراسات الانمائية ، دار سعاد الصباح .

٨٢. محمود المراغي (٢٠٠٤) : **من أجل التنمية – الديمقراطية أولاً** ، مجلة الديمقراطية، ع١٣ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام، يناير .

٨٣. مركز الأهرام الدراسات السياسية والاستراتيجية (٢٠٠٣) : **التقرير الاستراتيجي العربي لعام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣** ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، يونيه.

٨٤. مصطفى الخشاب (١٩٨١) : **علم الاجتماع ومدارسه** ، الكتاب الأول – تاريخ التفكير الاجتماعي وتطوره ، القاهرة ، مكتبة الإنجلو المصرية .

٨٥. منظمة العمل العربية (١٩٩٨) : **العولمة وآثارها الاجتماعية – تقرير المدير العام** ، مؤتمر العمل العربي ، الدورة الخامسة والعشرون ، القاهرة – الأقصر ، مارس

٨٦. نور الدين الظاهري (٢٠٠١) : **الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري – رؤية سوسيولوجية نقدية** ، مجلة المستقبل العربي ، ع٢٧ ، بيروت ، لبنان ، مركز دراسات الوحدة العربية ، أغسطس

٨٧. هالة مصطفى (٢٠٠٤) : **حول خطاب الإصلاح** ، مجلة الديمقراطية ، ع١٤ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، أبريل .

٨٨. هدى زكريا (٢٠٠٣) : **المرأة بين النهضة والرجعية** ، مجلة الديمقراطية ، ع٩ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، يناير .

٨٩. هوما هوودفر (٢٠٠٤) : **بيت الزواج وسوق العمل – دراسة لديناميكيات العلاقات الأسرية ، واستراتيجيات البقاء في أحياء القاهرة الفقيرة** ، مجلة أحوال مصرية ، ع٢٣ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، شتاءً.

٩٠. وفيق حسونة وآخرون (١٩٩٨) : **حول أهم التحديات الاجتماعية في مواجهة القرن الواحد والعشرين** ، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية (١١٦) ، القاهرة ، معهد التخطيط القومي ، يونيه .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

91. Beckwith, B. P. (1967): **The Next 500 years**, Newyork, Exposition press .

92. Ebid, w. (1996): **The national project for Education**, Garden City, Cairo, suad

93. Isabah printing House .

94. Hardt, Michail & Negri, Autorio (2000): **Empire Cambridge**, Harvard university press .

95. Hines, Colin (2000): **Localization. AGlobal Manifesto**, London, Earthscan .

96. Kahn, H. & wiener, A. (1967): **The year 2000–Aframework for speculation on the Next thirty – years**, New York, Macmillan.

97. Martindale, D. (1981): **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghtom Mifflin company, Boston.

98. Naisbitt, john (1984): **Megatrends – Ten New Directions Transforming our lives**, London, future .

99. Nasibitt,j.& Aburdene, P. (1990): **Megatrends 2000 – Ten New Directions for the 1990s** , Newyork, Avon Books.

100. Parsons, Tallcott (1966): **Evolutionary and comarstive prespectives**, prentic–Hall, Englewood cliffs, N. jersey.

101. Paulston, R. (1971) : **Education, In C. Mesa – lago(ed)**, Revolutionary Change In Cuba, Pittsburgh, Univerisity Of Pittsbargh Press .

102. Smith, A. (1987): **social Change –social– Theory and Historical** Processes, London – Longman.

103. Sorour,A.f (1990): **Reform of education in Egypt**, Cairo, Egyption Minstry of Education.

104. Spencer, M. & Inkeles, A. (1989): **A foundations of Modern sociology**, Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, New jersey.

105. Weber, Max (1962): **Basic concepts In sociology, Trans, and Introduced by H.P.** secker, Peterowen, London.



ملحق الدراسة

إستبانة لرصد أولويات الإصلاح المجتمعي في مصر

سعادة الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة علمية حول " أولويات الإصلاح المجتمعي* كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية – دراسة ميدانية " ، وحرصاً على الإفادة من خبراتكم العلمية والعملية ، نود مشاركة سعادتكم في الإجابة عن هذه الاستبانة التي تتضمن مجالات الإصلاح المجتمعي ، وأولويات التغيير (الجزئية أو الكلية) التي يتطلبها المجتمع المصري في أوضاعه الحالية وتطلعاته المستقبلية .

*** نفيد سعادتكم علماً بأن كل المعلومات الواردة في الاستبانة لن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط .

ولسعادتكم جزيل الشكر سلفاً عن حسن تعاونكم ،،،

الباحث

* تعرف الدراسة الإصلاح المجتمعي ، على أنه " منظومة الأولويات التي تهدف إلى إحداث تغييرات (جزئية أو كلية) في مجالات المجتمع : السياسية ، والاقتصادية ، والتعليمية ، والثقافية وغيرها ، لتخرج المجتمع من جموده وغطيته ومشكلاته إلى حالة جديدة من النشاط والفاعلية والتكامل في أداء وظائفه بشكل يتناسب مع تحدياته الراهنة ، وتطلعاته المستقبلية " .

أولاً : بيانات أولية :

- الاسم (اختياري) :
- السن : ○ ٣٠ – ٣٩ سنة ○ ٤٠ – ٤٩ سنة
○ ٥٠ – ٥٩ سنة ○ ٦٠ سنة فأكثر
- النوع : ○ ذكر ○ أنثى
- الدرجة العلمية : ○ مدرس ○ أستاذ مساعد ○ أستاذ
- الكلية :
- الجامعة :
- الخبرة (منذ الحصول على الدكتوراه) :
○ ١ – ٥ سنوات ○ ٦ – ١٠ سنوات
○ ١١ – ١٥ سنة ○ ١٦ سنة فأكثر

ثانياً : مجالات الإصلاح المجتمعي :

المجال الأول : الإصلاح الاقتصادي :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	علاج مشكلة الفقر وفق خطة قومية .			
٢	معالجة مشكلة بطالة الشباب على أسس علمية .			
٣	التخلص السريع من الديون الخارجية .			
٤	التخلص من الديون الداخلية .			
٥	زيادة متوسط دخل الفرد .			
٦	عدم خصخصة المتبقي من مؤسسات وشركات القطاع العام .			
٧	ملائمة أسعار السلع والخدمات مع متوسط دخل الفرد			
٨	إعادة تنظيم هيكل الأجور والمرتبات لتقليص الفجوة بين معيشة الأفراد .			
٩	فتح آفاق الاستثمار أمام الجهود الوطنية وخاصة للشباب .			
١٠	تقليل الضرائب على مشروعات الشباب .			
١١	وضع ضوابط صارمة لعملية تحويل الأموال إلى خارج المجتمع			
١٢	توحيد العمل المصرفي وفق أسس علمية .			
١٣	التصدي لعمليات الاحتكار التجاري والغش الصناعي .			
١٤	تطوير الصناعات الوطنية وتجويدها .			
١٥	تحقيق الاكتفاء الذاتي من المحاصيل الزراعية .			
١٦	تيسير إجراءات قيام المشروعات الإنتاجية وفق جدول زمني محدد .			

م	الأولويات	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١٧	معالجة مشكلة إختلاس الأموال العامة .			
١٨	معالجة مشكلة التهرب الضريبي .			
١٩	تشجيع الاستثمار العربي والأجنبي .			

المجال الثاني : الإصلاح التعليمي :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	تحقيق استقرار السياسة التعليمية واستمرارها وفق استراتيجية قومية			
٢	تحقيق مجانية كاملة للتعليم في كل مراحلة .			
٣	تحقيق تكافؤ الفرص في الالتحاق بالمعاهد والكليات العسكرية .			
٤	الوصول بمعدل الاستيعاب في التعليم لمن في سن الإلزام إلى ١٠٠٪			
٥	التصدي الحقيقي لمشكلة تسرب التلاميذ ، خاصة في المراحل الأولى			
٦	تحسين أحوال المعلم المادية والاجتماعية .			
٧	إقرار آلية قومية تضمن مشاركة خبراء التربية ومفكري ومثقفي المجتمع في صنع القرارات الاستراتيجية في التعليم .			
٨	زيادة الاهتمام بالأنشطة الطلابية في المدارس وتوفير مستلزماتها المالية والفنية .			
٩	زيادة ميزانية التعليم لتحقيق الكفاءة النوعية لمخرجاته .			
١٠	تقدير الأستاذ الجامعي مادياً ومعنوياً لتحقيق نقلة نوعية في مستواه الاجتماعي وأداءه العلمي .			
١١	تطوير بنية التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة .			
١٢	تحديد أساليب أكثر فعالية لربط التعليم بسوق العمل .			
١٣	توسيع نطاق المشاركة الأهلية في جهود تطوير التعليم .			
١٤	تنشيط خطط الابتعاث للخارج في التخصصات النادرة .			
١٥	ربط المدارس بشبكة المعلومات العالمية .			
١٦	استمرار تنفيذ استراتيجية القضاء على الأمية .			

المجال الثالث : الإصلاح السياسي :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	تغيير الدستور بشكل جزئي أو كلي وفق متطلبات وتطلعات المجتمع			
٢	كفالة الحريات (القول ، الرأي ، البحث ، ...) .			
٣	الأخذ بمبدأ تداول السلطة .			
٤	توسيع آفاق مشاركة المواطنين في الحياة السياسية .			

م	الأولويات	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
٥	إتاحة فرص العمل الحزبي المستنير القائم على التعددية وقبول الآخر			
٦	إتاحة فرص المعارضة المسئولة .			
٧	المساواة بين المواطنين في الحقوق السياسية .			
٨	توافر عناصر المصارحة والمكاشفة والشفافية في الخطاب السياسي			
٩	وضع ضوابط لمنع استغلال السلطة والنفوذ .			
١٠	تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في تولي الوظائف في الدولة .			
١١	توسيع مشاركة المرأة في الحياة السياسية .			
١٢	إتاحة الفرص للشباب لتولي المناصب السياسية القيادية .			

المجال الرابع : الإصلاح الثقافي :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	مواجهة التلوث الثقافي الناتج عن الزخم الإعلامي غير الهادف			
٢	تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الثقافية بين الأفراد لإثراء مواهبهم وإبراز إبداعاتهم .			
٣	إتاحة فرص الحوار الثقافي البناء بين فئات وقطاعات المجتمع			
٤	استنفار الإرادة الوطنية لاستنهاض الهمم نحو التغيير والإصلاح			
٥	دعم قيم الابتكار والمبادأة والعمل بروح الفريق .			
٦	تأصيل الهوية الثقافية المصرية من خلال التوفيق بين الأصالة والمعاصرة			
٧	تعزيز الأمن الثقافي للمجتمع بالحفاظ على قيمه وثوابته .			
٨	نشر الوعي الثقافي بطبيعة المجتمع وتحدياته وقضاياه وطموحاته			
٩	احترام حقوق المثقف في التعبير والرؤية والتغيير .			
١٠	تنشيط الثقافة المصرية في مواجهة الثقافات الوافدة .			
١١	تشجيع حركة النشر والتأليف .			
١٢	تنمية ثقافة حقوق الإنسان بين أفراد المجتمع .			
١٣	السعي لتنشيط حوار الحضارات على أسس موضوعية إنسانية .			

المجال الخامس : الإصلاح العلمي – الفكري :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	الأخذ بمنهج البحث العلمي في عمليات الإصلاح والتجديد			
٢	الإنفتاح الفكري القائم على التعددية والحوار والتسامح .			
٣	إطلاق الحرية العلمية والأكاديمية للباحثين والعلماء .			
٤	الدعم المادي والمعنوي المباشر للباحثين والعلماء والمفكرين .			
٥	تطوير مؤسسات البحث العلمي في مصر وفق خطة قومية طموحة .			

م	الأولويات	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
٦	استحداث مصادر بديلة لتمويل البحوث العلمية الاستراتيجية للمجتمع			
٧	تحقيق التواصل والتنسيق بين مؤسسات البحث العلمي .			
٨	ضبط هجرة الكفاءات العلمية إلى خارج الوطن .			
٩	إحياء حركة الترجمة في تخصصات العلم المختلفة .			
١٠	إنشاء هيئة علمية قومية متكاملة لإنتاج المعرفة بأنواعها وأدواتها ومحتواها.			
١١	ربط العلماء المصريين في الخارج بخطط ومشاريع البحث العلمي في مصر .			
١٢	تخصيص ضريبة على بعض الخدمات تذهب للبحث العلمي .			

المجال السادس : الإصلاح الإداري :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	اختيار القيادات الإدارية وفق أسس موضوعية .			
٢	الأخذ بمركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ.			
٣	مشاركة الأفراد في صنع القرارات الاستراتيجية لمؤسساتهم .			
٤	تحقيق الشفافية والموضوعية في عمل الأجهزة الرقابية .			
٥	القضاء على البيروقراطية الإدارية .			
٦	مشاركة أعضاء المؤسسات في اختيار قيادتهم .			
٧	تبني أساليب إدارة متطورة لتحقيق الأهداف المرغوبة .			
٨	الدعم المادي والمعنوي المناسب للإداري الناجح .			
٩	الأخذ بمعايير الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات الدولة .			
١٠	قيام نظام الترقي على أسس علمية وأخلاقية وإنتاجية وليس بالأقدمية المطلقة .			
١١	تقنين عمليات تفويض السلطة لتيسير العمل وفق ضوابط موضوعية			
١٢	التقويم الشامل والمستمر للأداء الإداري في مؤسسات الدولة .			
١٣	إتاحة الفرصة للعناصر الشابة لتولي إدارة المؤسسات في الدولة			
١٤	توظيف التقنية الحديثة في إدارة مؤسسات الدولة .			

المجال السابع : الإصلاح العَقَدي :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	إبراز سماحة الإسلام في التعامل مع الآخر .			
٢	محاربة التقاليد الدينية الخاطئة .			
٣	كفالة حرية العبادة والتدين لكل الطوائف الدينية .			

م	الأولويات	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
٤	الدعوة للإلتزام الأخلاقي في القول والفعل لكل فئات المجتمع .			
٥	الدعم المادي والمعنوي اللائق لعلماء الدين .			
٦	التأكيد على الوسطية والاعتدال كمنهج رئيس في الإسلام .			
٧	إبراز القدوة الصالحة في علماء الدين وتقديرها .			
٨	مكافحة الغلو والتعصب الديني .			
٩	عدم تسييس الخطاب الديني حتى لا يفقد مصداقيته .			
١٠	نشر الثقافة الدينية على أسس واعية .			
١١	استحداث آلية لتفعيل التقارب بين الأديان .			
١٢	إضافة مقرر للثقافة الدينية المتسامحة في مؤسسات التعليم العالي .			

المجال الثامن : الإصلاح الاجتماعي :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	رعاية الأسر الفقيرة مادياً ومعنوياً .			
٢	تهيئة المناخ الصحي اللازم لتكوين الأسرة وضمان استقرارها			
٣	تعميق مبدأ تنظيم الأسرة .			
٤	دعم التماسك الأسري ضد عوامل التفكك والإنهيار .			
٥	سرعة البت في قضايا الطلاق لتخفيف معاناة الأبناء .			
٦	الدعم المادي والمعنوي للأيتام والأحداث والمعاقين .			
٧	الدعم المادي والمعنوي لدور المسنين .			
٨	التخلص من العادات الاجتماعية البالية ، مثل الأخذ بالثأر ... إلخ .			
٩	مساعدة الشباب على الزواج وتكوين الأسرة .			
١٠	إعلاء دور المرأة في بناء شباب المجتمع .			
١١	نبذ التبرج الصارخ للمرأة الذي يخدش الحياء العام .			
١٢	التمسك بآداب السلوك الاجتماعي وتعزيزه .			
١٣	التنشئة الأسرية الصحيحة للأبناء .			
١٤	الحد من ظاهرة التسول .			
١٥	وضع ضوابط للحد من الزواج العرفي .			
١٦	استحداث حلول لمشكلة العنوسة .			
١٧	تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع .			

المجال التاسع : الإصلاح البيئي – الصحي :

م	الأولويات	درجة الأولوية		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
١	التوسع في إقامة المجتمعات العمرانية الجديدة .			
٢	التخلص من الأحياء العشوائية المكدسة بالفئات الفقيرة من السكان .			
٣	ترشيد استخدام الموارد البيئة ، الطبيعية والمادية .			
٤	مكافحة التلوث البيئي بالأساليب العلمية الحديثة .			
٥	علاج التصحر وفق خطة قومية علمية مرحلية .			
٦	تكثيف عمليات التشجير وزيادة المساحة الخضراء داخل المدن			
٧	المحافظة على نظافة الشوارع والأماكن العامة .			
٨	التصدي الصارم لتجريف الأراضي الزراعية أو البناء عليها .			
٩	تشكيل هيكل صحي متكامل يتيح لكل مواطن الحصول على خدمة صـــحية مقبولة .			
١٠	استحداث آليات لشغل وقت الفراغ الكبير لدى الشباب .			
١١	زيادة المنتزهات والحدائق العامة للترويح عن المواطنين .			



مدى فعالية استخدام استراتيجية مقترحة في تنمية الجوانب المعرفية عند أطفال الرياض: دراسة تجريبية

د. عبير عبد الله الهولي (*)

د. سلوى جوهر (**)

المقدمة:

يتردد دائماً وعلى ألسنة الجميع، أن الطفولة هي صانعة المستقبل، وأن الاهتمام بها يعتبر من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم والشعوب .كما يتفق الجميع على أن فترة الطفولة تعد بحق أهم فترات عمر الإنسان في تكوين شخصيته، فهي المرحلة التي تتفتح فيها القدرات وتكتسب المهارات والمعارف، وفيها يتحدد مسار النمو طبقاً لما توفره البيئة المحيطة بعناصرها الثقافية والاجتماعية والتربوية، بحيث تتاح الفرصة لهذا النمو أن يفصح عن نفسه وأن يصل إلى أقصى غاياته.

وفي هذا الاطار تعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة حاسمة في نمو شخصية الطفل، وتكامل جوانبها بالإضافة إلى كونها أكثر المراحل تأثيراً في حياة الطفل كما تعتبر مرحلة ضرورية لتعليم الطفل وصقل مهاراته (فهمي،2000،ص٢) فطفل الروضة يعتبر"الطفل الفعال " حيث ينهمك بكل طاقاته في عملية التعلم، فيتعلم خبرات كثيرة في وقت واحد، فهو يتزود بمعرفة، ويتدرب على مهارات، وينمي علاقاته الإجتماعية، ويسعى إلى معرفة بيئته بعناصرها وعلاقاتها وكيفية عملها، وكيف يكون جزءاً منها، وما موقعه فيها (الببلاوي،1999،ص٧).

ولقد نادى العديد من التربويين المهتمين بتربية وتعليم الطفولة بأهمية إدراك الطفل للموقف، وفهمه له ويكون ذلك من خلال تنظيم المعلومات، وتصنيف الأشياء والأفكار، وإدراك العلاقات بينها وإكتشاف أساليب حدوثها، أو وجودها للتعلم، وذلك من اجل الإرتقاء بمدركات الطفل

*أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية الأساسية، دولة الكويت.

**أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية الأساسية، دولة الكويت.

العقلية، وإكسابه سلوكيات إيجابية، والسبب في ذلك يرجع إلى أن طبيعة تعلم الطفل من الحياة -الخبرة المباشرة -تسبق بكثير تعلمه من الكتب، ومصادر الخبرات الغير مباشرة (أبو ميرز وعدس،2001،جاد،2004،الناشف،2001، Proctor، Entwistle، Judge ، McKenzie-Murdoch 1995)

ولقد كشف عمل الرواد الأوائل ممن عملوا في مجال الطفولة المبكرة من أمثال بستالوتزي وفروبل ومنتسوري وديكرولي وغيرهم عن مجموعة من المبادئ والأسس العامة التي أثبتت جدواها، والتي إعتبرها الكثيرون بمثابة التقاليد الخاصة بتعليم الطفولة المبكرة ومنها:

١. الطفولة حقيقة واقعة في حد ذاتها، وهي جزء من الحياة، وليست مجرد إعداد للرشد، ولذا ينبغي النظر للتعليم في الطفولة المبكرة باعتبارجزء هام من الحاضر وليس مجرد إعداد وتدريب لما بعد ذلك.
٢. التعلم عملية متكاملة لا يمكن عزل جوانبه عن بعضها البعض.
٣. ضرورة الاهتمام بإستثارة دافعية الطفل باعتبارها مصدر ما يبادر به من نشاط موجه ذاتياً.
٤. هناك فترات يكون فيها الطفل أكثر تقبلاً للتعلم وعلينا إكتشافها والتعامل معه على أساسها.
٥. نقطة البدء في تعليم الطفل هي ما يمكنه القيام به لا ما لا يمكنه أداؤه.
٦. للأشخاص الذين يتفاعل معهم الطفل أهمية خاصة سواء كانوا من الراشدين أو الأقران.
٧. للطفل حياته الداخلية الخاصة والتي تظهر في ظل الظروف المواتية وهذه مسئوليتنا(بروس، 1992، ص١٩).

ثم كان ظهور التيار المعاصر من الفكر التربوي الحديث الذي أضفى على الطفولة المبكرة أهمية وأبعاداً غير مسبوقة من أمثال برونر وبياجيه وفيجوتسكي الذي أكد على أهمية البدء في تعلم وتعليم الطفل فيما يمكنه القيام به بوجود العون الملائم الذي من شأنه الإرتقاء بقدرات الطفل وكفاءاته المستمره في النمو، وليس ما يمكنه أداءه فقط فيقف عند ذلك الحد من العلم والمعرفه (Berk,1997)، وفي نظريته عن النمو المعرفي Cognitive Development يعرف فيجوتسكي النمو الفعلي Actual Development بأنه "تلك الوظائف التي إكتمل نضجها أي المحصلة النهائية للنمو" (Vygotsky, 1978, p.86) وهي تبين لنا أن الطفل يستطيع أن يفعل شيئاً ما وحده وبشكل مستقل .وعلى عكس ذلك فإن النمو الممكن Potential Development

هو "تلك الوظائف التي لم يتم نضجها بعد لكنها في طريقها للإكتمال، أي هو تلك الوظائف التي سيتم نضجها مستقبلاً لكنها ما زالت حالياً في طور الجنين."

ويرى فيجوتسكي تلك الوظائف كبراعم للنمو، فهي تبين ما الذي بإمكان الطفل أن يؤديه في وجود العون اللازم .وهذا العون قد يأتي من راشد أو رفيق أكثر منه تقدماً في النمو .ويقول فيجوتسكي "إن ما يمكن للطفل القيام به اليوم في وجود العون يستطيع أن يؤديه غداً دون مساعدة . (Vygotsky, 1978, p.87)

ويعتبر اللعب من أهم المجالات التي ينمى فيها الطفل المبادأة والمبادرة والنشاط الموجه ذاتياً، كما لأن للعب سياق هام يمكن من خلاله تشجيع إمكانات النمو وفي هذا الصدد يقول فيجوتسكي "في اللعب يسلك الطفل أبعد من مستوى سنه، وأعلى من مستوى سلوكه اليومي، وفيه يصبح الطفل كما لو كانت رأسه قد تطاولت عنه .واللعب يحتوي على كل جوانب النمو في صيغة مكثفة، وهو مصدر رئيسي للنمو" (Vygotsky, 1978, p.102). ويضيف برونر "أثناء عملية إكتساب اللغة، فإن الأمر يتوقف على إيجاد بؤرة إنتباه وإهتمام مشتركة بين الراشد والطفل، وعلى إحترام وتقدير العلاقة الإجتماعية بين المتعلم والمعلم، وعلى خلق عوالم يمكن أن تتحقق فيها الفروض والأفكار .ولكن حين نتجاهل مثل هذه البيئة الوظيفية الفعالة، فمهما كان مضمون التعلم فسوف يصبح جافاً هشاً كالمومياء" (Bruner,١٩٧٧)

وفي وثيقة الرابطة القومية لتربية الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية (2004) National Association for the Education of Young Childrenتأكيد على أهمية تنمية مفاهيم الأطفال عن أنفسهم والآخرين، والعالم المحيط بهم من خلال الملاحظة والإكتشاف والتفاعل المباشر مع الأشياء والبحث عن حلول لمشكلات ملموسه يعيشها الطفل، من خلال إدماج الطفل بشكل ملموس بالأنشطة التي تكون ذات معنى له، والبعد عن الممارسات الغير مناسبة التي تعتمد على الإستذكار والحفظ دون فهم حقيقي، والأمر لا يقف عند هذا الحد في تعلم وتعليم الطفولة، فقد حرص فلاسفة التربية على الإهتمام بتنوع الطرق المقدمة للطفل لتكون إستراتيجية أكثر منها طريقة، وذلك لأن الأولى تهتم بتقديم توليفه من الطرق المختلفة التي تتلاءم ومستويات الأطفال النمائية المختلفة، وذلك بسبب تنوع الخبرات التعليمية في منهاج الرياض، وبسبب الفروق الفردية المتباينة بين أطفال رياض الأطفال (سهام بدر، 2001 الحبيب، ١٩٩٥ Pell، Wall، Comber،& Hargreaves،Calton 1999) وعلى أساس أن الفرد يتبنى

إستراتيجية ما للتعلم ليتعامل مع مواد التعلم التي لا تتوافق مع إسلوبه المعرفي، وعلى أساس أن إستراتيجيات التعلم تتشكل كجزء من إستجابة الفرد لتلبية متطلبات البيئة من حوله باعتبارها أدوات معرفية تساعده على إنجاز مهامه بنجاح،(Riding & Rayner، 1998) .وهذا الأمر يحتاج إلى استراتيجيات حديثة تتناسب مع مرحلة الرياض وهذا ما يهدف البحث الحالي إلى التصدي له.

أي أن المشكلة الأساسية التي يهدف هذا البحث للكشف عنها ومواجهتها هي البحث عن إستراتيجية تعليم وتعلم حديثة تتلاءم مع طبيعة طفل الروضة والمرحلة النمائية التي يعيشها، وتتناسب مع إمكانات المعلمات على تطبيقها، مع التحقق من أن هذه الإستراتيجية تكسب الأطفال المزيد من فرص النمو المعرفي والسلوكيات الإيجابية المرغوبة مقارنة مع ما يستخدم حالياً من إستراتيجيات وطرق التعليم والتعلم في رياض الأطفال بدولة الكويت.

الدراسات السابقة:

تتضمن الدراسات السابقة مجموعتين من الدراسات والبحوث، تتناول أولهما عرض العديد من البحوث التي أجريت حول الطرق والأساليب الجاري إستخدامها مع أطفال الروضة في مختلف الخبرات إعتماداً على المناقشة والعروض العملية أو عليهما معاً .وتتناول ثانيتهما الممارسة العملية التي يشارك فيها الطفل وأثرها على ما يكتسبه معرفياً وسلوكياً إعتباراً من أساليب التربية الإسلامية وحتى الفلسفة البرجماتية ومنظرها الشهير جون ديوي.

أولاً :الدراسات المتعلقة بطرق وإستراتيجيات تعليم طفل الروضة:

١. دراسة لـ Reynolds (1992)على 1284تلميذ في الصف الثالث الإبتدائي من أسر محرومه إقتصادياً، وجد تأثير إيجابي للخبرات التربوية للروضة على النمو العقلي والإجتماعي لهؤلاء الأطفال وأوصى بضرورة ضم رياض الأطفال للمراحل الإلزامية للتعليم وذلك بسبب أهميتها في التطور الفكري والإجتماعي لأطفال هذه المرحلة.

٢ قدمت فيوليت إبراهيم (1991)برنامجاً مقترحاً لتنمية الأسس النفسية والإجتماعية للبرامج العقلية والمعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة 3-6)سنوات (وتوصلت من

خلال هذا البرنامج إلى إستخلاص بعض الحقائق التي يجب الأخذ بها في عين الإعتبار عند وضع برامج تربوية تعليمية لطفل الرياض بعنوان "الأسس النفسية والإجتماعية للبرامج العقلية والمعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة 6-3)سنوات (برنامج مقترح:"

- ان نمو الطفل يسير وفق نظام متدرج ومتكامل لذلك وجدت من الضروري إشباع حاجته إلى اللعب الحر والموجه والنشاط الإيجابي.
- تنمية المهارات الشخصية والإجتماعية اللازمة لتحقيق الإستقلال الذاتي والثقة بقدراته الخاصة.
- تدريب الطفل على المهارات الحسية والبصرية من خلال العمل التطبيقي واللعب.
- ضرورة وضع منهج متكامل ينمي مفاهيم ومهارات طفل الرياض في كل من الجانب المعرفي والإجتماعي واللغوي.

٣ وفي دراسة موضوعها"أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الإجتماعية على السلوك التوافقي لدى أطفال ما قبل المدرسة الإبتدائية "حيث تكونت عينة الدراسة من 160 طفل من عمر 6-4سنوات .وكانت النتائج كل التالي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من المستوى المتوسط في الأداء قبل تطبيق البرنامج ودرجات نفس المجموعة بعد التطبيق من حيث أبعاد السلوك النمائي في مقياس السلوك التوافقي لأطفال ما قبل المدرسة.
- وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الذكور ومتوسطات درجات أفراد مجموعة الإناث في العينة التجريبية بعد التطبيق بالنسبة لأبعاد السلوك النمائي في مقياس السلوك التوافقي لصالح الإناث في كل من النمو اللغوي والأنشطة المنزلية والتطبيع الإجتماعي.
- هناك فروق ذات دلاله إحصائية لصالح مجموعة الذكور في كل من النمو المعرفي والسلوك الإستقلالي والنشاط المهني الإقتصادي.

٤ في دراسة (برونر (1999) Bruner) حول عملية التعلم والتعليم في فصول ما قبل المدرسة الإلزامية وجد أن الأطفال يتعلمون بشكل أكثر إيجابية في محيط تعليمي يشجع على التفاعل بين الطفل والمادة العلمية .وأكد على ضرورة وجود محيط تعليمي يحفز الأطفال على الإكتشاف.

وفي دراسة مماثلة، قام Wood & Bennett (1999) بدراسة كيفية تعلم وتعليم الأطفال الصغار، الهدف من الدراسة هو البحث عن التعليم من خلال التفاعل، وجدا أن الأطفال الصغار يتعلمون من خلال التفاعل مع الكبار، بيئة مشجعة على التعلم، أقران، معينات تعليمية ووسائل توضيحية .بوجود ما سبق من مثيرات ومؤثرات على عملية التعلم، أصبح أطفال عينة الدراسة قادرين على التفاعل والبحث عن المعرفة والتحدث عن خبراتهم .وقد قدم الباحثان توصيات بشأن طريقة التعلم والتعليم في فصول الأطفال الصغار أن تكون مبنية على البحث والتجريب والحوار المتبادل ما بين المعلمة والأطفال، الخبرات التعليمية تجعل من التنمية المعرفية والسلوكية والإجتماعية أساس لوجودها، بالإضافة إلى جعل البيئة المحيطة بالأطفال بيئة تعليمية وليس جدران خاوية.

٥ عرض (Cambourne،1988) قائمة لشروط التعلم تتضمن :الغمر، العروض، الإنخراط، التوقع، المسئولية، الإستخدام، الإقتراب، والإستجابة.كما أوضح إمكانية إستخدام نموذج التعلم الذي قدمه دون هولداوي (Holdaway، 1979) لتنظيم وتخطيط اليوم الدراسي للأطفال كأفراد وكمجموعات، ويقوم هذا النموذج على "العرو ض، المشاركة، الممارسة أولعب الأدوار ثم الأداء."

٦ وللتعرف ميدانياً على ما يجري في أحد فصول الروضة تجاه محاولات الأطفال الأولية للتعلم والإستراتيجيات المتبعة معهم وبخاصة آليات النمذجة، أشارت بث سبيرو إحدى معلمات الرياض في مدرسة بنيامين فرانكلين في بنهامتون-نيويورك إلى أن اليوم الدراسي يزخر بالعديد من الفرص التي يندمج فيها الأطفال في أنشطة متنوعة علمية ورياضية واجتماعية وسلوكية، والتي يمكن فيها أيضاً تقديم عروض ونماذج معيارية أمامهم، مثلما يحدث في إعداد رسالة الصباح كل يوم، حيث ترصد المعلمة مناقشات الأطفال على لوحة ورقية.(Morrow 1998)

٧ درس بيللجريني (Pellegrini 1986) آثار إختلاف أنماط المدعمات والأدوات والعروض على ألعاب الطفل ونموه العقلي المعرفي، مشيراً إلى أننا عندما نقدم لأطفال الروضة أدوات الطبيب، فإن ألعابهم سوف ترتبط بعمل الطبيب، وعندما نقدم لهم أدوات المطبخ سوف يلعبون ألعاباً منزلية، وموضحاً أن المدعمات والأدوات والعروض المحسوسة تقلل من الغموض ومن ثم تتدنى الحاجة إلى إستخدام اللغة المتعلمة .وعندما يتعرض الأطفال لمدعمات وأدوات متدنية البنية

ليس لها هذه الدرجة من الوضوح مثل جزيئات الفوم فإن ألعاب الأطفال تكون أقل قابلية للتوقع، وبسبب الغموض الوظيفي تكون هذه الألعاب مشجعة على إستخدام اللغة الصريحة الواضحة، ويبذل الأطفال جهداً جديراً بالإعتبار في الشروح اللفظية لمعاني وإستخدامات هذه المدعمات في ألعابهم.

٨ كما درس بيللجريني و آخرون (Pellegrini 1988)آثار مختلف جماعات الكبار والأقران على الصراع المفاهيمي وما يترتب عليه من حلول للمشكلات، حيث أشاروا إلى أنه من المحتمل أن يلعب الأطفال أدواراً أكثر عندما يتفاعلون مع الأقران، وأن التنوع السلوكي واللغوي المرتبط بإختلاف الأدوار ينعكس على إكتساب وإستخدام اللغة، وأنه عندما يكون الأطفال في حضور الكبار فإنهم غالباً ما يتبعون قيادة الكبار لهم ويصبحون أقل إقبالاً على محاولة أشياء وحلولاً جديدة تتحدى النظم القائمة .وأن تفاعل الطفل مع أقرانه -بالمناقشة والحوار والعمل المشترك - يرفع من مستوى التفكير في اللغة وفي العمليات العقلية التي تحدث أثناء هذا التفاعل.

٩ حاولت لين شيا-هيوي (LinChia-Hui 2003)أن تستكشف من البراهين ما يشير إلى فاعلية التعليم بإستخدام وسائط الإتصال البصرية مثل التلفزيون والوسائط المتعددة والعروض المختلفة كأدوات تعليمية ومن خلال إستخدام الأنشطة الدرامية في فصول التعليم اللغوي، ومن خلال التعليم بواسطة الكوميديا/الفكاهة والمناقشة حولها .وقد توصلت الدراسة إلى القول بأن المعلمات عندما يتوسعن في طرق التدريس لتشمل التلفزيون والدراما والوسائط المتعددة والفكاهة وغيرها من الطرق فأيهن يكن أقدر على الوصول بكفاءة أكبر إلى أطفالهن، وأن يكن أقدر على تلبية إحتياجات الأطفال المختلفة بالمقارنة بما يحدث عن إستخدام الطرق التقليدية في التدريس.

١٠ تعرضت بينج-يون صن (Ping-Yun Sun 2003) إلى مدى حاجة المعلمات إلى الوعي بأن التسلية والمتعة والإثارة ليست إلا بعداً واحداً من أبعاد الألعاب الدرامية والمسرحية التي توفر للأطفال حوافزقوية للتعلم والإستكشاف ويمكن أن تكون الدراما طريقة تدريس قيمة تدعم مختلف الجوانب المعرفية والإجتماعية والسلوكية، حيث أن الدراما تعلم الطفل ككل وتتيح له مساحة أوفر من الحرية والمرونة ينمو فيها ويتعلم (Ping-Yun Sun 2003 p.4.)

١١ أعدت مجموعة من الباحثين (Franklin, Lamana & Van Thiel 2003)دراسة بعنوان "توجيهات في تعلم أطفال الروضة لمختلف الخبرات "ونشرتها الإدارة التعليمية في ولاية

ماساشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية وقد أوضحت هذه الدراسة الهامة مدى حاجة معلمات الرياض لأن يكن على وعي باهتمامات الأطفال وبمناحي قوتهم وأن يجدن الأساليب لدمجهم والتوسع في قدراتهم .ويمكنهن تحقيق ذلك بتقديم تنوع ثري من خبرات التعلم التي تجذب كل حواس الأطفال البصرية والسمعية والجسدية، وبتقديم بدائل العمل بشكل فردي أو ثنائي أو في مجموعات صغيرة أوكبيرة بحيث يستطيع الأطفال ممارسة مختلف أنواع التفاعل الإجتماعي.

وأشارت الدراسة إلى أن أساسيات تعلم اللغة لطفل ماقبل المدرسة تلعب دوراً حاسماً في تعلم الطفل لمختلف المناهج/الخبرات، فضلاً عن دورها الحاسم في نموه الوجداني الإجتماعي تنموا لدى الأطفال أساسيات الإتصال اللفظي في طفولتهم المبكرة بدءاً بالتفاعلات الإجتماعية غير اللفظية .ويبدأ الأطفال في تقدير الأدب والتمتع بما يقرأ لهم في الأسرة أو في مراكز الرعاية المبكرة تضمنت الدراسة مجموعة من إرشادات التعلم وبخاصة فيما يتعلق بالمناقشة والحوار ومن أهمها:

- ملاحظة وإستخدام الأساليب المناسبة للتفاعل مع المجموعة أخذ الدور في الكلام، الإستماع للأقران، الإنتظار حتى ينتهي المتحدث، طرح السؤال وانتظار الإجابة، كسب الموقف بالإسلوب الصحيح.
- المشاركة بفعالية في المناقشة، الإستماع لأفكار الآخرين، طرح الأسئلة وتقديم الإجابات على الأسئلة المرتبطة.
- التعبير عن الخبرات والإهتمامات الفردية.

ثانياً :الدراسات المتعلقة بالتربية والتعليم بالممارسة العملية(الخبرة المباشرة):

من الأساليب الأساسية المعتمدة في التربية الإسلامية أسلوب التربية بالممارسة العملية،فما العبادات التي أمر بها الدين إلا وسائل عملية للتربية وهذا التطبيق والبيان العملي نجده في القرآن الكريم، وفي المواقف التعليمية التي مر بها سيدنا موسى –عليه السلام –مع معلمه العبد الصالح، وجاء أبن مسكويه الذي ربط بين العلم والعمل كأساس لعملية تعلم الحياة (جمال الدين 1984)ابن خلدون، فقد ذكر أن التربية عن طريق الممارسة العملية وما يرافقها من تكرار وممارسة معززة تؤدى إلى تعلم جيد وتثبت الخبرات المكتسبة وخاصة لدى الأطفال "أن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكرار) (ابن خلدون، 1968، 1354) لذلك فالتعليم يجب أن يأخذ دوره

أولاً من خلال الممارسة العملية ثم يأتي بعد ذلك التعقيب والتفسير النظري (أحمد، 1989) وفي هذا السياق تأتي الفلسفة البرجماتية التي تهتم بتربية وتعليم الطفولة من خلال العمل والممارسة، جون ديوي من أشهر فلاسفتها .فقد كان ينظر إلى التربية على أنها عملية Processوليست نتيجة .بعبارة أخرى، أنه عرف التربية على أنها عملية مستمرة للنماء تحمل كل مرحلة فيها قدرة على المزيد منه، وهي تبدأ مع ولادة الطفل وتستمر طوال الحياة، هي الحياة نفسها لا الإعداد للحياة بحسب، فالإنسان يسعى إلى المعرفة التي غالباً ما يكتسبها من خلال الممارسة العملية الفعلية مع أمور مختلفة في البيئة (سهام بدر 2000 أبيض، 1993)

وفي وصف دقيق لملامح التفكير عند الطفل، ذكر ديوي في كتابه "كيف نفكر "أن سمات تفكير الطفل يتسم بحب إطلاع شديد ومخيلة خصبة وحب للبحث التجريبي، وهي بذلك تشبه مقاربة العقل العلمي إلى حد كبير، فالتفكير كما يراه ديوي عبارة عن عملية نشطة تنطوي على التجريب وحل المشكلات .إن مجرى الفكر يسير هائماً دونما هدف، وإذا لم تكن هناك مشكلة تتطلب الحل أو صعوبة ينبغي مراجعتها، فحل المشكلات يعد -في رأي ديوي -أساساً لقيام نشاط فكري، وهو باختصار العامل الموجه لعملية التفكير .لذلك فقد أكد ديوي على تقديم الخبرة العملية على الدراسة النظرية التي تعتمد على فاعلية الطفل ونشاطه في التعلم، لهذا يصبح لما يتعلمه معنى لديه لأنه جاء كحصيلة لجهده .يقول جون ديوي " :أن المصدر الأساسي للمعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي، وإذا كان هذا جوهرياً في تعليم الكبار، فإنه ضروري وأساسي في تعليم الأطفال الصغار ."ولهذا التعليم وضع ديوي أساسيات يجب مراعاتها، وهي:

أن نهيئ للأطفال المجال لاكتساب الخبرات الجديدة.

أن نؤكد على وحدة المعرفة، ويعتبر مركز العملية التعليمية هو الطفل وليس المادة التعليمية، فهذا يتماشى مع قوانين النمو الطبيعي للطفل.

أن نعتبر النشاط الذاتي هو محور العملية التربوية التعليمية مع مراعاة أن هناك فروقاً فردية بين أصحاب البيئة السنية الواحدة، وأن النشاط الذاتي يعطى الفرصة لكل طفل حسب قدراته واستعداداته أن يعمل.

على المعلمات استغلال ميول الطفل ودوافعه في جذب انتباهه إلى ممارسة الأنشطة والاهتمام بتوجيهه وتنظيم هذه الميول والدوافع.

باختصار، جعل ديوي الطفل محور العملية التربوية وطالب بأن يكون إعداده مبنياً على الخبرة المباشرة المكتسبة من البيئة المحيطة به، فأكد على أهمية الخبرات الواقعية، كما أكد على أهمية تعلم الأطفال من خلال النشاط الذاتي ووجوب احترام ميولهم وحاجاتهم الذاتية في عملية اختيار وتنظيم الخبرات المقدمة لهم واعتبر أن التربية عن طريق العمل مبدأ هام يجب الاهتمام به منذ الطفولة، وعلى نفس المنظور، يرى فرويل أن التربية تتمثل في مساعدة الطفل على النمو، إلا أنه لا يقصد هنا النمو بمفهومه النوعي فقط، بل أيضاً بمفهومه الكمي، بمعنى أن النمو المستهدف لا يعنى مجرد الزيادة الكمية أو العددية، بقدر ما يعنى التطور النوعي في تعقد التكوين والتحسن في مجال القدرات والمهارات والذي يتحقق من خلال الممارسة والعمل والنشاط الذاتي للطفل بشرط أن تتناسب هذه الأنشطة وقدرات الطفل وتشبع حاجاته وترتبط بأفكاره ومشاعره وميوله حتى يرتبط العمل بدوافعه وحتى تجد الدوافع الداخلية سبيلاً للتعبير عنها في البيئة الخارجية، أي أن يوجه النشاط الذاتي للطفل نحو تحقيق النمو المتكامل لمختلف جوانب شخصيته، لذلك ترى الباحثتان أن المناقشة مع الطفل من أجل تعليمه لا تفي ولا تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية في الرياض، وذلك بناء على الأسباب التالية والمقدمة من قبل عطية وسرور :(1997):

أولاً :عندما لا تكون مجموعة الأطفال كبيرة، فإنه يمكن للمعلمة أن تمارس الإستراتيجية التحاورية النقاشية في الحلقة فإن عدد الأطفال المشاركين فيها يقل عن النصف خصوصاً في مرحلة الرياض والابتدائية حيث أن الطبيعة الأنوية التمركز حول الذات للأطفال تقلل بدرجة كبيرة من احتمالات حدوث تعلم مفاهيمي من خلال المناقشات والتحاور.

ثانياً :المناقشة لوحدها لا تصلح، حيث أن المناقشة تسمح للأطفال بأن يشاركوا لفظياً على الأقل في عملية التعلم، وذلك في حد ذاته جيد حيث تسعى من خلاله المعلمة على حث كل الأطفال على التفكير في أشياء ومعلومات تطلبها منهم ولا تلقيها عليهم وذلك باستخدام وسائل بسيطة معبرة عن الخبرة.

ثالثاً :ولكن عندما يكون هناك تفاعل لفظي لا تقابله أداءات فعلية مع الأشياء من قبل الأطفال، فإن التأثيرات الإيجابية لذلك التفاعل اللفظي على تحسين قدرات التفكير عند الأطفال ستكون عند حدها الأدنى.

رابعاً :إنه من الصعب على معلمة الفصل أن تهيئ بيئة تعلم يوم فيهـا الأطفـال لمعالجـة عناصر من بيئتهم فيزيقية طبيعية بالشكل الذي يجعلهم يمارسون أفعالاً وأدوات وأنشطة تسهم في نموهم المعرفي النمائي.

وفي ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة يمكننا أن نعتبر إستخدام إستراتيجية الحوار والنقاش مع الأطفال شكل من أشكال التعليم اللفظي المباشر، ويتم تعزيزه وتفعيله أكثر إذا استخدم فيه الأداء الفعلي للنشاط(الممارسة أو الخبرة المباشرة)، أي أن يعمل الطفل وهو يناقش ويستفسر من معلمته وأقرانه في الحلقة التعليمية.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تقدم، ومن خلال إستعراض الجهود المبذولة من أجل تطوير وتحديث الطـرق والإستراتيجيات المتبعة في تعليم طفل الروضة، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية المناقشة مع العرض العملي(الخبرة المباشرة) في تنمية الجوانب المعرفية عند أطفال الرياض؟

أهداف البحث:

١. وضع إستراتيجية تعليم مقترحة لرياض الأطفال عـن طريـق دمـج المناقـشة مـع العـرض العملي(الخبرة المباشرة) للمادة العلمية المقدمة للطفل.
٢. معرفة مدى تأثير إستراتيجية المناقشة مع العرض العملي(الخبرة المباشرة)للمادة العلمية في تنمية الجوانب المعرفية عند الأطفال.
٣. مقارنة تأثير كل من الإستراتيجية المقترحة والإستراتيجية التقليديـة علـى نمـو الجانـب المعرفي.
٤. استخلاص بعض التوصيات والمقترحات في حدود عينة الدراسة وإجراءاتها ونتائجها، والتي تسهم في تطوير تعليم الأطفال في الرياض.

أهمية البحث :

١. تسهم هذه الدراسة بما تتناوله من تجريب طريقة تعليمية مقترحة لـذوي الاختـصاص فـي وزارة التربية مع بيان أثرها على تنمية الجوانب المعرفية في تطوير طرق وإستراتيجيات التعليم

في الرياض.

٢. توفر معلومات ودليلاً حول فعالية إقتران المناقشة والعرض العملي(الخبرة المباشرة) باستخدام الوسائل التوضيحية المعينة في تعليم طفل المستوى الثاني لرياض الأطفال.

٣. تصف استراتيجية للتعليم يمكن للمعلمات استخدامها في الحلقة النقاشية التعليمية. علماً بأن الحلقة النقاشية التعليمية قابلة لاستقبال استراتيجيات التعليم مختلفة كما هو موضح من خلال الأسلوب المطور الحديث في الرياض.

٤. إنها تتناول مرحلة عمرية مهمة تعتبر من أهم المراحل لصقل المهارات العقلية والفكرية والجسمية والوجدانية الإنفعالية والإجتماعية بالإضافة إلى كونها مهيئة للتعليم الإلزامي.

فروض البحث:

للتحقق من الآثار التي تترتب على إستخدام إستراتيجية المناقشة مع العرض العملي (الخبرة المباشرة) على نمو الجوانب المعرفية والسلوكية عند الأطفال صاغت الباحثتان الفروض البحثية التالية:

١. توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

٢. توجد فروق بين متوسط درجات بين الذكور و الإناث في المجموعة الضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الذكور في القياس البعدي .

٣. توجد فروق بين متوسط درجات بين الذكور و الإناث في المجموعة التجريبية على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الذكور في القياس البعدي .

٤. توجد فروق بين متوسط درجات بين الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الذكور للمجموعة التجريبية في القياس البعدي .

٥. توجد فروق بين متوسط درجات بين الاناث في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الإناث للمجموعة التجريبية في القياس البعدي .

مصطلحات البحث:

رياض الأطفال:

مرحلة تربية وتعليم تضم أطفالاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 6-4سنوات، ويتم فيها تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة لتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل مع الأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية في القدرات والإستعدادات اللغوية والمستويات النمائية والسلوكية (بطرس،2000)

الأسلوب المطور لرياض الأطفال:

يقوم الأسلوب المطور لرياض الأطفال بدولة الكويت على مبدأ التعلم الذاتي .وهو منهج يرتكز على النظريات التربوية التي تشجع الطفل على التعلم ذاتياً من خلال تفاعله النشط مع البيئة التربوية المحيطة به، بما تحتويه من أدوات وألعاب، وأنشطة صفية ولاصفية و خبرات تربوية وفق أهداف معرفية وسلوكية وحسيةحركية ووجدانية إنفعالية يهدف هذا الأسلوب إلى بناء شخصية الطفل وإتاحة الفرصة له للإبداع والابتكار وتنمية خياله وإشباع حاجاته وميوله (المجادي، 2001، التوجيه الفني العام لرياض الأطفال، 2001، صويغ، 1997).

الجانب المعرفي لطفل الروضة:

سلسلة متتابعة ومتكاملة من التغيرات التي تطرأ على معارف ومدركات الأطفال كما تقاس بالاختبارات مقياس الجانب المعرفي التي أعدتها الباحثتان.

الحلقة التعليمية النقاشية:

الحلقة التعليمية النقاشية لرياض الأطفال تعتبر من أهم الأنشطة في الأسلوب المطور، حيث يكون الطفل نشيطاً في عملية تعليمه عن طريق النقاش والحوار تديرها المعلمة من خلال طرح فكرة الموضوع باستخدام مثير استهلالي تعرضه على الأطفال ثم تقوم بإثارة تفكيره عن طريق طرح أسئلة واستفسارات، بالإضافة إلى استخدام الوسائل التعليمية المعينة، وتعتبر هذه الإستراتيجية بالنسبة لهذا البحث بمثابة إستراتيجية تقليدية حيث يكون الجانب النظري هو المسيطر على العملية التعليمية وحيث تعتمد المعلمة على سؤال الأطفال والاستفسار منهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

إستراتيجية الحوار والمناقشة مع العرض العملي(الخبرة المباشرة):

هي عملية تفاعل لفظي وعملي بين المعلمة والأطفال، تعمل المعلمة من خلالها على حث الأطفال على التحاور والتفكير في الموقف التعليمي من خلال الممارسة الحية(الخبرة المباشرة) والنشاط الذاتي التعاوني للأطفال مع المعلمة ومع بعضهم البعض، وذلك بالاستعانة بالعديد من المثيرات الحية والوسائل التعليمية .وباستخدام هذه الإستراتيجية تكون عملية التعلم متمركزة حول الطفل، حيث يكون العمل فيها على أساس اكتساب الأطفال للخبرات الجديدة وإعادة تنظيم خبراتهم السابقة، لذلك فإنها تتطلب مشاركة الأطفال بفاعلية مع الموقف التعليمي ويكون التعلم في هذه الحالة مزيجاً من التعلم اللفظي وذلك من خلال النقاش والحوار والاستنباط والتعلم العملي وذلك من خلال ما يقوم به الأطفال من أفعال أثناء ممارسة النشاط داخل الحلقة لمناقشة الموقف التعليمي.

وباختصار تتشكل إستراتيجية المناقشة مع العروض العملية من تفاعل لفظي يقترن به تفاعل مع معينات تربوية، وذلك من أجل تمثيل الموقف التعليمي ويتحدد الهدف منها في العمل على تحسين معارف ومدركات الأطفال بكافة جوانبها حيث أنها تشجع التفكير التسلسلي والتعلم الفعال.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

إستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وذلك لملاءمة هذا المنهج مع طبيعة البحث، حيث تم اختيار مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية وتم تعليمها من خلال إستراتيجية المناقشة والعرض العملي، والأخرى الضابطة، وتم تعليمها من خلال استخدام الإستراتيجية التقليدية المتبعة برياض الأطفال الكويتية، في الحلقة التعليمية(المناقشة فقط).

حدود البحث:

١. تقتصر الدراسة الحالية على عينة من أطفال رياض الأطفال من 5-6-سنوات في إحدى رياض الأطفال الكويتية، لذلك فقد اقتصرت نتائجها على عينة البحث.

٢. يقتصر قياس تأثير طريقة المناقشة والعرض العملي المقترحة على الجانب المعرفي عند

الأطفال.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من 40 طفلاً وطفلة من المستوى الثاني مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين كل منها ٢٠ طفلاً، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٥-٦ سنوات .تم التجانس بين المجموعتين في كل من :العمر الزمني -الذكاء -العمر العقلي- الجنس -المستوى الاجتماعي الإقتصادي والثقافي لأسرة أطفال روضة الشامية بمنطقة الشامية بمحافظة مبارك العاصمة التعليمية.

خطوات وإجراءات البحث:

بعد تحديد الروضة المشاركة في الدراسة، قامت الباحثتان بالخطوات الإجرائية التالية لضبط المتغيرات:

تم إختيار أطفال المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال، وذلك لأن خبرات الروضة تمثل بالنسبة لأطفال المستوى الثاني بدايات التعلم التربوي المنظم في الحلقة التعليمية، لذلك فقد اختارت الباحثتان أطفال هذا المستوى لمعرفة فعالية الإستراتيجية المقترحة على تنمية الجانب المعرفي لديهم.

تم عقد لقاء تنويري ضم ناظرة الروضة والمشرفة الفنية ومعلمة الفصل حيث تم شرح فكرة البحث وأهدافه وإجراءاته.

تم اختيار الفصلين التعليميين للروضة على أساس مبدأ التجانس في العمر والجنس ما بين الأطفال.

تم تطبيق اختبار رسم الرجل لجودإنف لتحقيق التجانس في الذكاء على أفراد العينة الكلية، وتم إستبعاد الأطفال الذين يفوقون أقرانهم بدرجة ذكاء متباينه .ويرجع ذلك إلى أهمية معرفة درجة ذكاء الأطفال لأنها تعتبر عنصراً مهماً من مكونات العمليات المعرفية.

٣. تم تطبيق مقياس المستوى الإجتماعي الإقتصادي والثقافي للإسرة لبطرس حافظ بطرس (2000)

٤. تم اختيار أربع خبرات تعليمية تربوية لمساعدة المعلمة في تنفيذ كل من الاستراتيجية التقليدية

والاستراتيجية التجريبية وهي: خبرة أنا الإنسان، خبرة الناس يعملون، خبرة الإتصالات والمواصلات، خبرة حيوانات ونباتات.

٥. قامت المعلمة بتطبيق الإستراتيجية المقترحة على أربع خبرات تعليمية موزعة على عام دراسي كامل.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثتان بتصميم مقياس لقياس النمو في الجانب المعرفي لدى الأطفال، حيث صممتا اختبارات تتضمن بنوداً عدة، هذه الاختبارات تحتوى على المهارات والقدرات المعرفية التي تهدف إلى وصف وتقويم الموقف التعليمي لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المعرفية للنشاط الذي يتعرض له الأطفال عن طريق استخدام المناقشة و العرض العملي، ويتكون المقياس لكل نشاط ثلاثة اختبارات طبقت على المجموعة التجريبية بعد المرور بالخبرة التعليمية باستخدام الإستراتيجية المقترحة وطبقت على المجموعة الضابطة وذلك بعد تقديم النشاط نفسه باسلوب التعليم التقليدي.

طريقة رصد درجات المقياس:

المطلوب من المختبر، هو وضع درجة لكل طفل على إجابته على الاختبارات، هذه الدرجة تعبّر عن حكمه على مدى إلمامه المعرفي و فهمه وممارسته للسلوكيات الإيجابية المرغوب فيها، وذلك في ضوء المعلومات والبيانات التي حصل عليها من خلال درجات معيارية تعكس مدى تطور الجوانب المعرفية السلوكية.

وتصنف هذه الدرجات إلى أربع فئات، هي كالتالي:

١. ترصد درجة واحدة عندما يستجيب الطفل وتكون إجابته خاطئة نظير محاولته الإجابة

٢. ترصد درجتان في حال الإجابة بصعوبة وتعثروتردد سواء كانت الإجابة صحيحه أو خاطئة

٣. ترصد ثلاثة درجات في الإجابات في يسر وبأخطاء بسيطة.

٤. ترصد أربع درجات في حال الإجابة الصحيحة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف فحص صياغة ومضمون كل بند من بنود القياس والتحقق من انتمائها للاختبار الخاص بها في المقياس،ويمثل هذا أحد أنواع الصدق، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على صدق المقياس بأبعاده المختلفة ما بين ٧٥% إلى ٨٥% مما يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق مناسبة.

ثبات الأداة:

اعتمدت الباحثتان للتحقق من ثبات المقياس على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث تم حساب ثبات المقياس وفق الطريق السابقة على مجموعة من الأطفال من خارج عينة الدراسة عددهم 18طفلاً وطفلة اختيروا بطريقة عشوائية، ثم تمت إعادة التطبيق على نفس المجموعة بعد ثلاثة أيام وتم حساب معامل الارتباط Pearson correlation، فقد بينت نتائج التطبيق الأول والثاني ٠,٦٨٥ إلى ٠,٧٧٢

خطوات تنفيذ التجربة:

١. قام بتعليم كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة معلمة واحدة معلمة الفصل الأساسية على الفصلين محل الدراسة وهي حاصلة على بكالوريوس تخصص رياض الأطفال من كلية التربية الأساسية .

٢. قامت الباحثتان بعقد عدة لقاءات معها وذلك من أجل لتطبيق الدراسة التجريبية بصورة دقيقة.

نتائج الدراسة:

١. يوضح الجدول رقم (١) نتيجة مقارنة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفى فى اختبار توصيل اجزاء السيارة: عدد اطفال المجموعة التجريبية الذين ادوا الاختبار = ٢٠ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم = ٣,٧ درجة. عدد اطفال المجموعة الضا بطة الذين ادوا الاختبار = ١٩ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم = ٣,١ درجة. باجراء اختبار "ت" الاحصائى والاحتمالية، وجد انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اختبار توصيل

اجزاء السيارة (اختبار "ت" = ١,٨ ، الاحتمالية اكثر من ٠,٠٥).

٢. كذلك يوضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عالية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار أدوات المزارع .

٣. توجد فروق ذا دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبة في اختبار ترتيب مراحل نمو النبات .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة غحصائية في اختبار توصيل اجزاء السيارة و اختبار وسائل الاتصالات .

٥. توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الاختبارات الخمس.

وبذلك يتحقق الفرض الأول بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول رقم (١)

مقارنة نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفى

نوع الاختبار	عدد الاطفال	درجات المجموعة التجريبية المتوسط±الانحراف المعيارى	عدد اطفال	درجات المجموعة الضابطة المتوسط±الانحراف المعيارى	اختبار ت	الاحتمالية
توصيل اجزاء السيارة	٢٠	٣,٧ ± ٠,٧	١٩	٣,١ ± ١,١	١,٨	٠,٠٦
توصيل الهيكل العظمى	١١	٤,٠ ± ٠,٠	١٩	٣,٠ ± ٠,٧	٣,٩	٠,٠٠٠
ادوات المزارع	١٣	٤,٠ ± ٠,٠	١٨	٣,٠ ± ١,١	٣,٠	٠,٠٠٠
ترتيب مراحل نمو النبات	١٤	٣,٨ ± ٠,٣	٢٠	٣,٣ ± ٠,٨	٢,٢	٠,٠٣
وسائل الاتصالات	٢١	٣,٨ ± ٠,٣	١٨	٣,٥ ± ٠,٨	١,٧	٠,٠٨
المتوسط للخمس اختبارات	٢٥	٣,٧ ± ٠,٦	٢٦	٣,١ ± ٠,٧	٢,٩	٠,٠٠٤

و يوضح الجدول رقم (٢) مقارنة نتائج الاطفال الذكور والاناث على اختبارت قياس النمو المعرفى ففى اختبار توصيل الهيكل العظمى بلغ عدد اطفال المجموعة التجريبية الذين ادوا الاختبار ١١ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٤,٠ درجات. عدد اطفال المجموعة الضابطة الذين ادوا الاختبار ١٩ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٣,٠ درجات. باجراء اختبار "ت" الاحصائى والاحتمالية، وجد انه توجد فروق ذات دلالة احصائية عالية بين درجات المجموعة التجريبة ودرجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى اخنبار توصيل الهيكل العظمى (اختبار "ت"٣,٩ ، الاحتمالية اقل من ٠,٠٥).

و بذلك يتضح أن الفروق بين الذكور والاناث ليست دالة احصائيا (الاحتمالية تساوى او اكثر من ٠,٠٥) وذلك فى جميع الاختبارات وفى المتوسط للخمس اختبارات.

وبذلك لم يتحقق الفرض الثاني بوجود فروق بين متوسط درجات بين الذكور و الإناث في المجموعة الضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الذكور في القياس البعدي .

جدول رقم (٢)

مقارنة نتائج الاطفال الذكور والاناث على اختبارت قياس النمو المعرفى

نوع الاختبار	عدد الاطفال	درجات الاطفال الذكور المتوسط±الانحراف المعيارى	عدد اطفال	درجات الاطفال الاناث المتوسط±الانحراف المعيارى	اختبار ت	الاحتمالية
توصيل اجزاء السيارة	٢٠	٣,٢ ± ١,١	١٩	٣,٦ ± ٠,٨	١,٣	٠,١٨
توصيل الهيكل العظمى	١٥	٣,٤ ± ٠,٨	١٥	٣,٤ ± ٠,٧	٠,٠	١,٠
ادوات المزارع	١٦	٣,٥ ± ٠,٨	١٥	٣,٤ ± ١,٠	٠,٢٨	٠,٧٧
ترتيب مراحل نمو النبات	١٨	٣,٥ ±٠,٧	١٦	٣,٥ ± ٠,٨	٠,٢٣	٠,٨١
وسائل الاتصالات	١٩	٣,٨ ± ٠,٣	٢٠	٣,٥ ± ٠,٨	١,٩	٠,٠٥
المتوسط للخمس اختبارات	٢٣	٣,٣ ± ٠,٧	٢٨	٣,٥ ± ٠,٧	٠,٩٤	٠,٣٥

ويقارن الجدول رقم (٣) نتائج الاطفال الذكور والاطفال الاناث فى المجموعة التجريبية على اختبارات قياس النمو المعرفى حيث يتضح من بيانات الجدول فى اختبار ادوات المزارع أن عدد اطفال المجموعة التجريبية الذين ادوا الاختبار ١٣ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٤,٠ درجة. وعدد اطفال المجموعة الضابطة الذين ادوا الاختبار ١٨ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم٣,٠ درجة. وباجراء اختبار "ت" الاحصائى والاحتمالية، وجد انه توجد فروق ذات دلالة احصائية عالية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (اختبار "ت" ٣,٠ ، الاحتمالية اقل من ٠,٠٥).

و أن الفروق بين الذكور والاناث ليست دالة احصائيا (الاحتمالية اكثر من ٠,٠٥) فى جميع الاختبارات الخمس وفى المتوسط للخمس اختبارات.

وبذلك لم يتحقق الفرض الثالث بوجود فروق بين متوسط درجات بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الذكور في القياس البعدي .

جدول رقم (٣)

مقارنة نتائج الاطفال الذكور والاطفال الاناث فى المجموعة التجريبية على اختبارات قياس النمو المعرفى

نوع الاختبار	عدد الاطفال	درجات الاطفال الذكور	عدد اطفال	درجات الاطفال الاناث	اختبار ت	الاحتمالية
		المتوسط±الانحراف المعيارى		المتوسط±الانحراف المعيارى		
توصيل اجزاء السيارة	١١	٣,٨ ± ٠,٤	٩	٣,٥ ± ١,٠	٠,٧	٠,٥
توصيل الهيكل العظمى	٦	٤,٠ ± ٠,٠	٥	٤,٠ ± ٠,٠	٠,٠	١,٠
ادوات المزارع	٨	٤,٠ ± ١,٠	٥	٤,٠ ± ٠,٠	٠,٠	١,٠
ترتيب مراحل نمو النبات	٩	٣,٨ ± ٠,٣	٥	٣,٨ ± ٠,٤	٠,٤٢	٠,٦٨
وسائل الاتصالات	١٠	٣,٨ ± ٠,٤	١١	٣,٩ ± ٠,٣	٠,٦٨	٠,٥
المتوسط للخمس اختبارات	١١	٣,٨ ± ٠,٣	١٤	٣,٦ ± ٠,٨	٠,٧	٠,٥

يوضح الجدول رقم (٤) نتائج الاطفال الذكور والاطفال الاناث فى المجموعة الضابطة على اختبارات النمو المعرفى فى اختبار ترتيب مراحل نمو النبات بلغ عدد اطفال المجموعة التجريبية الذين ادوا الاختبار ١٤ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٣,٨ درجة. عدد اطفال المجموعة الضابطة الذين ادوا الاختبار ٢٠ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٣,٣ درجة. باجراء اختبار "ت" الاحصائى والاحتمالية، وجد انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (اختبار "ت" ٢,٢ ، الاحتمالية اقل من ٠,٠٥).

كما اتضح ما يلي:

١. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث فى اختبار توصيل اجزاء السيارة لصالح الاناث.

٢. هناك فروق ذات دلالة احصائية عالية بين الذكور والاناث فى اختبار وسائل الاتصالات لصالح الذكور.

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى باقى الاختبارات وفى المتوسط للخمس اختبارات حيث ان الاحتمالية اكثر من ٠,٠٥ .

جدول رقم (٤)

مقارنة نتائج الاطفال الذكور والاطفال الاناث فى المجموعة الضابطة على اختبارات النمو المعرفى

نوع الاختبار	عدد الاطفال	درجات الاطفال الذكور المتوسط±الانحراف المعيارى	عدد اطفال	درجات الاطفال الاناث المتوسط±الانحراف المعيارى	اختبار ت	الاحتمالية
توصيل اجزاء السيارة	٩	٢,٤ ± ١,٣	١٠	٣,٧ ± ٠,٦	٢,٦	٠,٠١
توصيل الهيكل العظمى	٩	٣,٠ ± ٠,٨	١٠	٣,١ ± ٠,٧	٠,٢٧	٠,٧٨
ادوات المزارع	٨	٣,٠ ± ١,٠	١٠	٣,١ ± ١,١	٠,١٨	٠,٨
ترتيب مراحل نمو النبات	٩	٣,١ ± ٠,٧	١١	٣,٤ ± ٠,٩	٠,٨٧	٠,٦٠
وسائل الاتصالات	٩	٤,٠± ٠,٠	٩	٣,٠ ± ١,٠	٣,٠٠	٠,٠٠٨
المتوسط للخمس اختبارات	١٢	٢,٨± ٠,٨	١٤	٣,٤ ± ٠,٦	١,٧	٠,٠٦

و يقارن الجدول رقم(٥) نتائج الاطفال الذكور فى المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفى، و منه يتبين :

١. فى اختباروسائل الاتصالات بلغ عدد اطفال المجموعة التجريبية الذين ادوا الاختبار ٢١ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٣,٨ درجة.كما بلغ عدد إطفال المجموعة الضابطة الذين ادوا الاختبار١٨ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم٣,٥ درجة. باجراء اختبار "ت" الاحصائى والاحتمالية، وجد انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (اختبار "ت"١,٧ ، الاحتمالية اكثر من ٠,٠٥).

٢. فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية.

٣. فروق ذات دلالة احصائية عالية لصالح المجموعة التجريبية

٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى اختبار وسائل المواصلات (الاحتمالية اكثر من

٠,٠٥).

و بذلك يتحقق الفرض الرابع حيث توجد فروق بين متوسط درجات بين الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الذكور للمجموعة التجريبية في القياس البعدي .

جدول رقم (٥)

مقارنة نتائج الاطفال الذكور فى المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفى

نوع الاختبار	عدد الاطفال	درجات المجموعة التجريبية المتوسط±الانحراف المعيارى	عدد اطفال	درجات المجموعة الضابطة المتوسط±الانحراف المعيارى	اختبار ت	الاحتمالية
توصيل اجزاء السيارة	١١	٣,٨ ± ٠,٤	٩	٢,٤± ١,٣	٣,٢	٠,٠٠٤**
توصيل الهيكل العظمى	٦	٤,٠ ± ٠,٠	٩	٣,٠ ± ٠,٨	٢,٧	٠,٠١*
ادوات المزارع	٨	٤,٠ ± ٠,٠	٨	٣,٠ ± ١,٠	٢,٦	٠,٠١*
ترتيب مراحل نمو النبات	٩	٣,٨ ± ٠,٣	٩	٣,١ ± ٠,٧	٢,٧	*٠,٠١
وسائل الاتصالات	١٠	٣,٨ ± ٠,٤	٩	٤,٠ ± ٠,٠	١,٤	٠,١٧
المتوسط للخمس اختبارات	١١	٣,٨ ± ٠,٣	١٢	٢,٨ ± ٠,٨	٣,٧	٠,٠٠١**

يوضح الجدول رقم (٦) مقارنة نتائج الاطفال الاناث فى المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفى، و قد تم التوصل إلى ما يلي:

١. بلغ متوسط الاختبارات الخمس عدد اطفال المجموعة التجريبية الذين ادوا الاختبارات ٢٥ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٣,٧ درجة. عدد اطفال المجموعة الضابطة الذين ادوا الاختبارات ٢٦ طفل وطفلة، متوسط درجاتهم ٣,١ درجة. باجراء اختبار "ت" الاحصائى والاحتمالية، وجد انه توجد فروق ذات دلالة احصائية عالية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (اختبار "ت" ٢,٩ ، الاحتمالية

اقل من ٠,٠٥).

٢. هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عالية لصالح المجموعة التجريبية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى باقى الاختبارات (الاحتمالية اكثر من ٠,٠٥).

و بذلك يتحقق الفرض الخامس حيث توجد فروق بين متوسط درجات بين الاناث في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفي لصالح الاناث للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول رقم (٦)

مقارنة نتائج الاطفال الاناث فى المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات قياس النمو المعرفى

نوع الاختبار	عدد الاطفال	درجات المجموعة التجريبية المتوسط±الانحراف المعيارى	عدد اطفال	درجات المجموعة الضابطة المتوسط±الانحراف المعيارى	اختبار ت	الاحتمالية
توصيل اجزاء السيارة	٩	٣,٥ ± ١,٠	١٠	٣,٧± ٠,٦	٣,٦	٠,٧١
توصيل الهيكل العظمى	٥	٤,٠ ± ٠,٠	١٠	٣,١ ± ٠,٧	٢,٦	٠,٠١
ادوات المزارع	٥	٤,٠ ± ٠,٠	١٠	٣,١ ± ١,١	١,٦	٠,١٢
ترتيب مراحل نمو النبات	٥	٣,٨ ± ٠,٤	١١	٣,٤ ± ٠,٩	٠,٧	٠,٥
وسائل الاتصالات	١١	٣,٩ ± ٠,٣	٩	٣,٠ ± ١,٠	٢,٨	٠,٠٠٩
المتوسط للخمس اختبارات	١٤	٣,٦ ± ٠,٨	١٤	٣,٤ ± ٠,٦	٠,٩	٠,٦٢

توصيات البحث:

من النتائج السابقة يوصي البحث بما يلي:

١. الاهتمام باستخدام أكثر من استراتيجية تعليمية في أنشطة رياض الأطفال لتنمية جوانب نمو الطفل المعرفية.

٢. اجراء بحوث ميدانية لدراسة أثر التنوع في الاستراتيجيات التعليمية في رياض الأطفال لتنمية جوانب النمو الأخرى(الحسية الحركية- الوجدانية الانفعالية).

٣. توجيه العاملين في رياض الأطفال من معلمات و مشرفات و توجيه فني و ناظرات إلى الاهتمام بالتنوع في استراتيجيات تربية طفل الروضة بما يتناسب واهتمامات كل من الذكور و الاناث من الاطفال.

مراجـــــــــــع البحث

١. إبراهيم، فيوليت.(١٩٩١) الأسس النفسية و الاجتماعية للبرامج العقلية و المعرفية و اللغوية لطفل ما قبل المدرسة ٣-٦ سنوات برنامج مقترح.

٢. إبراهيم، فيوليت أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي و المهارات الاجتماعيـــة على السلوك التوافقي لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

٣. البيلاوي، فيولا. (١٩٩٩). فهم المتعلم. مجلة الطفولة العربية ،الكويت،ص ٦-٤١.

٤. أبو ميزر، جميل .، و عدس، محمد. (٢٠٠١) المرشد في منهاج رياض الأطفال: عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .

٥. الحبيب، علي. (١٩٩٥). التربية وإستراتيجياتها فـــي ريـــاض الأطفـــال: الكويـــت،ذات السلاســـل .

٦. الصويغ، سهام. (١٩٩٧). دراسة عن المنهج المطور "التعلم الذاتي" والتفكير الإبتكـــاري لدى طفل ما قبل المدرسة.الكويت، دراسات نفسية ،العدد رقم٧ (١)ص ١١٣- ١٤١.

٧. الناشف، هدى. (٢٠٠١). إستراتيجية التعلم والتعليم في الطفولة المبكـــرة: القـــاهرة، دار الفكر العربي.

٨. بدر، سهام. (٢٠٠١). المرجع في رياض الأطفال : ،الكويت مكتبة الفلاح.

٩. بروس، تينا (١٩٩٢). أسس التعلم في الطفولة المبكرة ، القاهرة ترجمة ممدوحة ســـلامه، دار الشروق.

١٠. بطرس، حافظ. (٢٠٠٠). القدرات النفسية اللغوية وعلاقتها ببعض جوانب النمو العقلـــي المعرفي وغير المعرفي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. ، القـــاهرة، مجلـــة الطفولة،كليـــة رياض الأطفال جامعة القاهرة ،العددرقم( )٢ ،ص ٦١-٩٨.

١١. جاد، منى.(٢٠٠٤). التربية البيئية في الطفولة المبكرة و تطبيقاتها، ، عمان دار المـــسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.

١٢. فهمي، عاطف. (٢٠٠٢). فعالية أنشطة إثرائية في تنمية بعض المفـــاهيم والـــسلوكيات الصحية لدى طفل الروضة. ، القاهرة المؤتمر العلمي الثاني: الطفل أفضل إســـتثمار لمـــستقبل الوطن العربي. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

13. Berk, L. (1997). Child Development. Needham Heights, Mass: Allyn

& Bacon.

14. Fisher.B. (1991). Reading and writing in a kindergarten classroom. ERIC clearing house on reading، English and Communications، Digest # 63.

15. Broek، P.(2001). The role of television viewing in the development of reading comprehension. Ann Arbor، MI: Centre for the development of early reading achievement.

16. Bruner, J. (1999). Keynote address in global perspectives on early childhood education. A workshop sponsored by the Committee on Early Childhood Pedagogy. National Academy of Science, and the National Research Council, Washington, DC PS 027-463, 9-18.

17. Cambourne، B.(1988). The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom. New York: Aston Scholastic.

18. Fishcer، R. (1999). Head start: How to develop your child's mind. Souvenir Press Ltd، London.

19. Franklin، Sandra Putnam; Lamana، Annette; Van Thiel، Lisa (2003). Guidelines for preschool learning experiences. Massachusetts Department of Education.

20. Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, T. (1999). Change in Patterns to Teacher Instruction in Primary Classroom. British educational Research Journal, 25, (1), 23-37.

21. Lin, Chia-Hui. (2003). Literacy instruction through communicative and visual arts. ERIC clearing house on reading، English and Communication. http://eric.indiana.edu.

22. Morrow، L.(1997). Literacy development in the early years: Helping children read and write. Boston، Allyn and Bacon.

23. Pellegrini، A. (1986). Play centers and the production of imaginative language. Discourse Processes، 9115-125،.

24. Pellegrini، A; Galda، L.; Bartini، M.، and Charak، D. (1998). Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships. Merrill-Palmer Quarterly، 44, 38-54

25. Ping-Yun Sun.(2003). Using drama and theatre to promote literacy

development: Some basic classroom applications. ERIC clearing house on reading، English and Communications، http://eric.indiana.edu.

26. Proctor, A., Entwistle, M., Jude, B., & McKenzie-Murdoch, S. (1995). Learning to Teach in the primary Classroom. New York: Routledge publication.

27. Riding، R., & Reynar، S. (1998). Cognitive styles and learning strategies." David Fulton Publishers، London.

28. Reynolds, A. (1992). Mediated effects of pre-school intervention. Early Education and Development, 3 (2), 139-164.

29. Smith، E. (1972). Drama and schools: A symposium." in N.H. Brize ndine and J.L. Thomas (eds.), Learning through dramatics: Ideas for teachers and librarians (pp.4-14). Phoenix، AZ: Oryx.

30. Wood, E., & Bennett, N. (1999). Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. International Journal of Early Childhood Education, 7 (1), 5-16.

31. Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.



مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ونظائرهم من طلبة التعليم العام بسلطنة عمان

د/ مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق (*)

مقدمة :

إن تبني الأمم المنظور المستقبلي في بنائها واستمرارية بقائها حتم عليها مواجهة شبكة معقدة من التغيرات تتلاحق وتتفاعل لتفرز تحديات لا يستهان بها للأفكار التقليدية في الميدان التربوي ، وهذه المواجهة تبلغ ذروتها بدخول العولمة (Globalizetion) كعامل يفرض طابعه وأسلوبه الحتمي على مسارات التطوير التربوي ، فالأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم تشترك في الإجماع على رسم سياستها بشكل عصري وفعال يؤدي إلي أن تتحول المؤسسات التربوية بصفة عامة إلى مزارع فكر بشرية تتفتح فيها عيون العقل وتنمو من خلالها قدرات التفكير ، وهذا ما عبر عنه أحد مسئولي الأمم المتحدة في كلمته الافتتاحية في مؤتمر التعليم للجميع الذي عقد في " جومتيان " بتايلاند ١٩٩٠م . ويبدو أن تفكير المتعلمين في مراحل ومستويات التعليم أصبح ما يشغل بال الدول على اعتبار أن الأفكار البناءة المنتجة هي أعظم ثروة حقيقية يمكن أن تمتلكها هذه الدول .

والموارد البشرية هي رأس المال المهم للمجتمعات المعاصرة ، ويقع على عاتق التربية مسئولية بناء هذه الموارد وتقديمها للمجتمع للتفاعل والمشاركة في بنائه ، وقد أدركت غالبية الأنظمة التربوية في العالم أن التركيز على إكساب الطلاب المعلومات والمعارف لا يؤدي دوراً حيوياً في إنتاج أفراد ذوي نوعية جيدة يمكنهم مسايرة التغيرات والتطورات المختلفة ، والعمل على حل المشكلات التي تواجههم ، كما لا يساعد على التكيف والبقاء في عالم اليوم ؛ لذا اتجه التربويون إلى بناء عقول الطلاب وأنماط تفكيرهم ، وقد وجهوا جهودهم إلى تربية العقل المنهجي ، العقل الذي يعرف كيف يفكر ، فالتفكير ليس وليد المصادفة لأن التربية هي مجال بنائه ، والتقدم الاقتصادي والعلمي والتكنولوجي العالمي هو مؤشر على منهجية عقلية تفكيرية ،

---

*مدرس بكلية التربية جامعة الاسكندرية.

وقد أكد " تورانس " على أن مدارس الغد ستكون للتفكير وليس للتعليم. (الكيومي ، ٢٠٠٢ : ٢٤٠)

ويلعب التفكير دوراً مهماً في كافة نشاط الإنسان ، فهو العامل الأساسي في التعليم والتعلم والإدارة والعلاقات العامة وكافة النشاطات التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والعملية والإبداعية للإنسان بشكل عام . والتفكير يمكن اكتسابه وتدريبه وتنظيمه وتشجيعه والارتقاء بمهاراته . (عبد الحميد وزملاؤه ،٢٠٠٥ : ١٥)

ويعد الإبداع أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني ؛ حيث إن التقدم العلمي لايمكن تحقيقه دون تطوير مهارات التفكير الإبداعي عند الإنسان ، كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوافر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوما أن تقدم مزيداً من الإبداع والإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة ومتفاقمة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى .

ويشار الآن في العديد من الأوساط العلمية إلى أن أهم أسس التقدم الحضاري الراهن أساسان : نظم المعلومات من ناحية ، والتفكير الإبداعي من ناحية أخري . ويبدو واضحاً أن التطور والنمو في الجانب الأول يفوق كثيراً مثيله في الجانب الآخر ، على الرغم من دور الإبداع الهام في تقدم الإنسان المعاصر ، وقدرته على مواجهة مشكلات حياته الراهنة وتحديات مستقبله معاً . (سليمان ، ٢٠٠٠ : ١٧٦)

وإذا أخذنا بمسلمة "ماسلو " القائلة : " بأن لدى كل فرد طاقة معينة تمكنه من مستوى معين من التعبير الإبداعي " فستغدو مهمة التربية تحرير هذه الطاقة الموجودة فعلاً وتشجيعها، وربما كان المناخ المدرسي بشكل عام ، والمعلم بشكل خاص ، من أهم العناصر التي تشجع التفكير والنشاط الإبداعيين . (نشواتي ، ٢٠٠٣ : ١٣٨) . وهكذا يتضح أن للمدرسة دوراً مهماً في تنمية القدرات الإبداعية ، فهي تتحمل مسئولية إمداد المجتمع بالشخصية المتكاملة التي تسهم في تطويره ، ومن هنا تبرز الضرورة القصوى لرعاية هذه القدرات من خلال نظم تربوية تختلف عن النظم التقليدية .

ولهذا تحول اهتمام علماء التربية من التعليم التلقيني الذي يعتمد على إكساب المتعلم أكبر قدر من المعلومات ، إلى التعلم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم طرق التفكير وأسلوب حل

المشكلات وتطوير قدرات التفكير الإبداعي لما لها من دور هام في ازدهار المجتمع ، وما يمكن أن يتولد عن هذه القدرات من أفكار أصيلة وحلول جديدة للمشكلات اليومية. (السويدي، ١٩٩٧)

ويلعب نوع التعليم دوراً هاماً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند المتعلمين ، حيث ينظر إلى مهارات التفكير الإبداعي على أنها مهارات عقلية قابلة للتنمية شأنها شأن المهارات الأخرى ، وانه يمكن بالتدريبات العملية ، واستخدام المنهج العلمي تنمية هذه المهارات . ولا يكون ذلك إلا بتوفير بيئة تربوية صالحة يتعاون فيها كل من المعلم والمتعلم على كشف قدرات المتعلم العقلية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه ، باعتبار ذلك الغاية والهدف الأول للمدرسة ، وفي الوقت ذاته يجب أن تبذل الجهود لتعزيز الكفايات التعليمية والتطوير المستمر في المناهج وإعادة النظر في الأجهزة والمواد التعليمية الموجودة وتطوير وسائل القياس والتقويم ؛ ليعود ذلك كله على تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم . (عدس ، ١٩٩٦ ؛ السرور ، ٢٠٠٠)

وقد وجد الباحثون أن البيئة الغنية ، والمنهج الذي يعتمد على الاكتشاف ، وجو التعلم الحر تؤثر إيجابياً في تطوير الإبداع (Ogletree,1999) ، كما أن الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم المبدع تساعد الطلاب وتشجعهم على إخراج إبداعاتهم من خلال إعطائهم الوقت الكافي للاستكشاف وأداء العمل بأفضل صورة ، وتوفير المكان المناسب لهم لاستكمال أعمالهم والمواد التي يمكن شراؤها وإعادة استعمالها مرة أخرى بحيث تؤثر بطريقة إيجابية على اتجاهات الطلاب نحو المواقف الجديدة للتعلم في المستقبل . Key (Edward& ,1995)

وقدم " سوارتز ، وبيركنز " (Swartz& Perkin ,1997) دليلاً تعليمياً يوضح إطار عمل متكامل لتعليم مهارات التفكير الذي يتضمن كلاً من تعليم التفكير سواء في برنامج أو مقرر منفصل ، وإدخال تعليم التفكير في مادة تعليمية مقننة من خلال المنهج . وقد أوضح " جريس " (Grice , 1999) أن هناك استراتيجيات تدريسية معينة يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير ، ولكن الدلائل تشير إلى أن تعليم مهارات التفكير ليست واسعة الانتشار وأيضاً لم تنجح . ويعتقد عدد من خبراء التعليم أنه من الممكن تعليم مهارات التفكير واقترحوا أن التعليم قد يأخذ شكلين : المدخل العام أو مدخل المادة الدراسية ؛ وينص على أن مهارات التفكير يجب تعلمها في جميع

المواد الدراسية ، حيث يتم فيها تدعيم المحتوى بالعمليات المعرفية . والمدخل الخاص ؛ حيث يعتقد الفريق الآخر أن أفضل طريقة لتعليم التفكير تتضح من خلال أنه مادة دراسية مختلفة مستقلة كما يتضح في برنامج الكورت لتنمية التفكير ، ويتفق الجميع على أن مثل هذه المهارات يمكن الحصول عليها واكتسابها ، إذا قامت مراكز متخصصة واسعة الانتشار لأداء ذلك . (حبيب ٢٠٠٣، : ٩١-٩٣)

وقد اعتبر "تورانس " و" جوف" (Torrance & Goff ,1990) أن العلاقة بين المعلم والمتعلم في غرفة الصف يجب أن تدعم الإبداع من خلال عدة أمور:

- احترام أسئلة المتعلم غير العادية .
- احترام الأفكار والحلول غير العادية عند المتعلم .
- الإيضاح للمتعلم وإشعاره بأن أفكاره لها قيمة من خلال الاستماع له .
- إعطاء المتعلم الفرصة للتفكير والاستكشاف ومكافأته على ذلك وتعزيزه .
- إعطاء الفرصة للأنشطة التعليمية بحيث لا يعقبها تقويم .

والبيئة المدرسية المحفزة على الإبداع هي التي يشعر الطالب فيها بالأمان السيكولوجي والحرية العقلية ، كما أن المواضيع المطروحة من خلال المناهج الدراسية تؤثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب ، كما أن المعلم يمثل الأداة الأكثر أهمية لتنمية القدرات الإبداعية في الفصول الدراسية .

وتؤدي مرحلة التعليم الأساسي دوراً مهماً في تنمية القدرات الإبداعية للمتعلمين من خلال الاهتمام بتنمية هذه القدرات عن طريق إكساب المتعلمين أساليب التعلم الفردي. ويمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يدرب المتعلم على ذلك من خلال المقرر الذي يقوم بتدريسه له على خطوات حل المشكلة الإبداعية والتي يمكن إيجازها فيما يلي :

- التفكير في جميع جوانب المشكلة ومحاولة دراسة كل أبعادها .
- مواجهة جميع المشاكل الناتجة عن المشكلة الأصلية .
- جمع المعلومات التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة .
- اختيار مصادر المعلومات التي يمكن أن تقدم تفاصيل ضرورية للمساعدة على حل المشكلة .
- مناقشة الحلول المقترحة في ضوء طبيعة المشكلة والمعلومات المتاحة مع مراعاة مدى الجدة وعدم الشيوع لكل مقترح .
- اختيار الحلول التي توصل إلى حل مناسب للمشكلة .(منسي ، ١٩٩٣)

ومن العوامل التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ما يلي :

١. توفير المعلم المؤهل القادر على رعاية المبدعين ، وعلى التواصل مع الأسرة لينقل إليها مدى التطور الذي حصل لدى المتعلم المبدع ومتابعته أثناء وجوده خارج المدرسة .
٢. توفير مادة دراسية حديثة وغير تقليدية تتسم بالمرونة والحيوية ؛ حيث يعمل المنهج الحديث علي تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها بصورة شاملة ومتكاملة ، فينمو نمواً متوازناً . كما أن المقررات الحيوية تنمي خيال المتعلم فتتكون لديه القدرة على وضع الفرضيات والاكتشاف ، وبهذا تكون الكتب وسيلة لتنشيط الذهن وحافز للبحث والتجريب.
٣. توفير جميع الظروف والمناخات التي تساعد على تربية طاقات المبدعين مثل ؛ المختبرات الحديثة ، وغرف المصادر والمكتبات والمراسم والملاعب وغيرها .
٤. التخطيط لموقف صفي متكامل يعتمد على التفاعل الصفي النشط القائم على طرح أسئلة سابرة تتحدى قدرات الطلاب .
٥. تطوير الاختبارات وسائر أدوات القياس والتقويم بحيث تبنى على استراتيجية واضحة تتسم بالصدق والثبات والشمول والموضوعية ، والقدرة على التمييز بين المتعلمين ، وتجاوز الأسئلة السطحية التي تقيس المستويات الدنيا من الأهداف ؛ كالتذكر إلى مستويات عليا تقيس التغير الحاصل في السلوك ، والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم ، وتحفز التفكير . (طافش ، ٢٠٠٤ : ٣١)

ولقد تناولت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين قدرات التفكير الإبداعي ونظام التعليم؛ حيث توصل " تادلوك " (Tadlock,1980) إلى أن أداء التلاميذ الذين طبق عليهم برنامج التعليم الأساسي كان أعلى بشكل دال إحصائياً في اختبارات التفكير الإبداعي لكل من (الطلاقة والمرونة والأصالة).وأوضحت دراسة "هالدفوجل" (Haldvogel,1996) أن التعليم المفتوح جزئياً أو كلياً أكثر فعالية من التعليم التقليدي في تعزيز الإبداع عند المتعلمين.

وتوصلت دراسة "خليفة وزملائه " (Khaleefa, et . al. ,1997) إلى وجود فروق دالة

إحصائياً في القدرة على التفكير الإبداعي بين طلبة التعليم التقليدي والتعليم الحديث لصالح طلبة التعليم الحديث .

وتوصل " براي وزملاؤه "(Bray,et,al.,1999) إلى أن أداء طلاب البرنامج الحديث كان أفضل من أداء طلاب الصفوف التقليدية في القدرة على التفكير الإبداعي.

ويلاحظ مما سبق أن الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي تؤكد على وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في نظم التعليم . كما ظهر أن النظم التعليمية الحديثة التي تحترم شخصية التلميذ وتعطيه الفرصة لكي يبتكر تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لديه . وهكذا يتضح أن استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة المختلفة في التعليم له أثر كبير في تنمية القدرات الإبداعية وهذا ما أكده كل من : (Tadlock,1980)، (Khaleefa,et.,al,1997)، (Brady,et.,al,1999).

أما ما يتعلق بالعلاقة بين التفكير الإبداعي ومتغير الجنس ، فقد توصل (عبادة ، ١٩٩٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في المرونة والأصالة والقدرة على التفكير الإبداعي لصالح عينة البنات . ولم تكن الفروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الطلاقة .

وتوصل كل من " فلين " (Flynn, 1994) و "نورس "(Norris,1995) ،إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس على قدرات التفكير الإبداعي . وتوصل (الفار وزملاؤه ، ١٩٩٦) إلى وجود فروق في الطلاقة والأصالة والقدرة على التفكير الإبداعي لصالح عينة البنات ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في درجات المرونة .

وتوصل (سواقد والنبهان ،١٩٩٨) إلى وجود أثر لمتغير الجنس في درجات الطلاقة لصالح الإناث ، ولم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في درجات المرونة والأصالة . وتوصل "كيم وميكل"(Kim & Michael 1995,) إلى تفوق الإناث على الذكور في قدرات التفكير الإبداعي .

في حين توصل " كيهن " (Kihn,2000) إلى تفوق الذكور على الإناث في قدرات التفكير الإبداعي.

ومما سبق عرضه من نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في قدرات التفكير الإبداعي ، يتضح إلى حد بعيد مدى التباين بين نتائج هذه الدراسات . فبعضها أشار إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في قدرات التفكير الإبداعي مثل دراسة " فلين " (Flynn,1994) ، ودراسة " نوريس " (Norris ,1995) . وأشار البعض الآخر إلى تفوق الذكور في بعض القدرات الإبداعية مثل دراسة " كيهن" (Kihn ,2000) ، بينما توصلت دراسات أخرى إلى تفوق الإناث في هذه القدرات مثل دراسة (عبادة ، ١٩٩٣) ، ودراسة (الفار وزملائه، ١٩٩٦) ، ودراسة (سواقد والنبهان ، ١٩٩٨) ، ودراسة " كيم ومايكل " (Kim & Michael ,1995) . وعلى الرغم من هذا التضارب فإن الاتجاه العام يشير إلى تفوق الإناث في الطلاقة ، مفسرين ذلك بتفوقهن في القدرات اللفظية .

مشكلة البحث :

إن بناء الإنسان ، وتنمية مهارات التفكير لديه ، يعد الهدف الرئيس للعملية التعليمية في أية دولة من دول العالم المتقدم والنامي على حد سواء ، وأصبح التحدي الحقيقي للتربويين في الوقت الحاضر يتمثل في تعليم المتعلم مهارات التفكير ، والعمل على تنميتها بصورة مستمرة . وقد أصبحت طبيعة الحياة بحاجة لمهارات التفكير وخاصة في مجال التعليم ، وفي مقدمتها ميدان المناهج ، فلم يعد هدفها يقتصر على إكساب المتعلم المعارف والحقائق فقط ، وإنما تنمية القدرة على التحليل والنقد والإبداع ، من خلال تقديم أشكال معينة من التفكير والمعلومات التي يعتقد أنها مهمة وضرورية لنمو المتعلم في مختلف مراحل حياته . (السرور ،٢٠٠٠ ؛ الحيلة ، ٢٠٠١) .

وفي السنوات الأخيرة أدرك التربويون في أمريكا أن الطلبة في المدارس لا يفكرون بمهارة وبشكل ناقد كما ينبغي ، وقد ظهرت العديد من الكتب والمقالات والتقارير دعماً لحركة تعليم التفكير ، ومن أبرز المنظمات التي ركزت على تعليم التفكير : اللجنة التربوية للولايات (**Education Commission of the States**) ، ومجلس الكليات (**College Board**) ، كما خصصت مجلات واسعة الانتشار كمجلة القيادة التربوية (**Education Leadership**) أعداداً كاملة حول موضوع تعليم التفكير (نشوان ، وخطاب ، ٢٠٠٤ : ١٣) . ولكن أي أنواع التفكير يجب أن تكون له أولوية التعليم ، وإكساب مهاراته بصفة خاصة للمتعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؛ حيث إن هناك العديد من أنواع التفكير ، مثل : التفكير الناقد (**Critical Thinking**) ، والتفكير المجرد (**Abstract Thinking**) ، وحل المشكلات (**Problem Solving**) ، والتفكير الإبداعي (**Creative Thinking**) .

ومع وجود اتفاق على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي ، إلا أن كثيراً من النظم التربوية الحالية في كثير من الدول العربية لا زالت تركز على التفكير التقاربي (تفكير غير إبداعي) . حيث كشفت دراسة لمركز الإبداع الخليجي بدولة الكويت (١٩٩٤) أن نحو ٩٨% من تفكير الطلاب في المدارس هو تفكير تقاربي ، وأن ٢% منه يمكن أن يدعم التفكير التباعدي (الإبداعي) . (السويدي ، ١٩٩٧)

وتعد تنمية مهارات التفكير الإبداعي أحد أهم أهداف التعليم في العالم ؛ نظراً لأنه يمثل مفتاح نهضة أية دولة من دول العالم المتقدم منها والنامي على حد سواء . وقد تمت دراسة هذا النوع من التفكير من زوايا متعددة ، حيث يوجد كم هائل من الدراسات التي تناولت قدرات التفكير الإبداعي ، ولكن الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي مازالت قليلة .

وقد بدأت سلطنة عمان تطبيق نظام التعليم الأساسي في عدد من المدارس التي يزداد عددها عاماً بعد عام ، حيث يهتم هذا النوع من التعليم بتمركز التعلم حول المتعلم وليس المعلم، والذي من شأنه جعل المتعلم باحثاً عن المعرفة بالقدر الذي يكسبه مهارة التعلم الذاتي. كما يهتم بالتكامل بين النظرية والتطبيق ، والفكر والعمل ،

والتعليم والحياة ، والشمولية في تنمية جميع جوانب شخصية الفرد ، وغرس القيم والممارسات اللازمة لتحقيق الإتقان في التعليم والتعلم . كما تستخدم في التعليم الأساسي أساليب تربوية حديثة ، ومحتوى تربوي جديد يساير روح العصر ، وقد ثبت من خلال بعض الدراسات أنه يمكن تنمية قدرات التفكير الإبداعي من خلال التعليم المدرسي . (مرزوق ، ١٩٩١) .

لذا فإن البحث الحالي يحاول التعرف على مدى فاعلية نظام التعليم الأساسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال مقارنة تلك المهارات لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي ونظرائهم من طلبة الصف الثامن بالتعليم العام ، والتعرف على العلاقة بين مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ومتغير الجنس .

وبناءً على ذلك ، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

"هل تختلف مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن نتيجة اختلاف كل من نوعية التعليم (أساسي – عام) ، والجنس (ذكور – إناث) ؟ "

ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي بين طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث من طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ؟

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله بالدراسة وهو مهارات التفكير الإبداعي ؛ حيث تتجلى أهمية هذا النوع من التفكير بوصفه عنصراً من عناصر التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات ، فقد أصبح أحد السمات المميزة لعصرنا الحاضر ومتطلباً أساسياً لاستمرار الجنس البشري في هذا العالم السريع التغير . ولا شك أن المجتمع الذي يبذل جهداً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أبنائه ، إنما يتقدم ويشغل موقعاً حضارياً ممتازاً ، ومن هنا فقد اهتمت دول العالم بالأفراد المبدعين الذين لديهم قدرة على مواجهة المشكلات المتنوعة والمعقدة بأساليب غير تقليدية في جميع ميادين الحياة ؛ لأنهم صنعوا الحضارة المادية والروحية التي تعم البشرية ، ولعل رعاية المجتمع لأبنائه المبدعين من الدلائل الهامة على مدى تقدم هذا المجتمع في كل الميادين .

إن المقدرة على التفكير هي متعلمة أكثر من كونها موروثة ، وبالتالي فإننا إذا أردنا تعليم التفكير ، فيجب علينا أن نعلمه كمهارة ، فمهارات التفكير أصبحت أمراً جوهرياً في العالم المعاصر ، فهي مهارات حياتية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع (السرور ، ٢٠٠٠ :٢٨٢) . فتطوير وترقية مهارات التفكير الإبداعي من أولى أولويات التطوير التي يجب أن يكون لها العامل الحاسم في التغيير والتطوير ، فالإبداع يعد أداة

لنقل الأوضاع القائمة إلى أوضاع متطورة ؛ لأنه يزيد الإنتاجية ويغرس قيم الاحترام والحرية والتحدي والمثابرة ، ويقوي ارتباط الفرد بمجتمعه المحلي والعالمي .

وقد ذكر " جون لانجريهر " (Langrehr) أنه إذا لم نقم بتعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة إبداعية وبعناية قبل وصولهم إلى المرحلة الثانوية فإن الأمر يكون متأخراً جداً بعد ذلك ولا جدوى من أي تعليم كهذا ، لأننا نكون قد أضعنا فرصة رائعة في مرحلة تعليمية يكون الطالب لازال خلالها مستمتعاً بالتعلم . (الحوراني ، ٢٠٠٢ : ٣٢)

وقد ثبت أن تعليم التفكير يؤثر بشكل إيجابي على العديد من النواحي ؛ مثل تكوين تقدير إيجابي نحو الذات عند الطلبة وتحسين القدرة على التفكير الإبداعي لديهم ، وكذلك تحسين الجانب الشكلي واللفظي للإبداع عندهم ، بالإضافة إلى توسيع آفاق التفكير ، وتحسين الإنجاز الأكاديمي لديهم (السرور ، ٢٠٠٠ : ٣٠٤) .

وبالرغم من أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، إلا أن معرفة تأثرها بالنظام التعليمي المتبع لم ينل الاهتمام الكافي من الباحثين لا سيما نظام التعليم الأساسي ، الأمر الذي يضع موضوع البحث الحالي موضع الاهتمام إذ إنه يتناول تجربة التعليم الأساسي في سلطنة عمان ، وما أحدثته هذه التجربة من تغيرات تتمشى مع الهدف الذي وضع لها ، وخاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين .

ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالي يعد محاولة لمعرفة أهمية تطبيق نظام التعليم الأساسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين من خلال إجراء مقارنة بين طلبة التعليم الأساسي ونظرائهم من طلبة التعليم العام في مهارات التفكير الإبداعي .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

١. التحقق من فعالية نظام التعليم الأساسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين يدرسون وفقاً لهذا النظام ، من خلال تحديد الفروق في تلك المهارات بين طلاب الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام .
٢. تعرف الفروق بين الذكور والإناث بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام في مهارات التفكير الإبداعي ، من خلال حساب الفروق بين الجنسين في هذه المهارات .
٣. تزويد المختصين في المجال التربوي بمجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير المناهج ، والأنشطة المصاحبة ، وأساليب التدريس ، والتقويم التربوي .
٤. إعداد مقياس لقياس مهارات التفكير الإبداعي حيث لا توجد (في حدود علم الباحث) مقاييس لقياس هذا المتغير الهام في مجال الإبداع ، الأمر الذي يمكن أن يكون دافعاً للباحثين لدراسة مهارات التفكير الإبداعي من زوايا متعددة بما يعطي ثراءً في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة :

١. مهارات التفكير الإبداعي :

تعرف مهارات التفكير الإبداعي على أنها " مجموعة من الخطوات أو المراحل التي يخطو المبدع من خلالها ليصل إلى أفكار جديدة أو إلى حلول أو إلى إنتاج متميز . والهدف من التفكير الإبداعي أن يعي الفرد هذه المراحل ، ويدرك أن التفكير الإبداعي يحتاج إلى وقت" . (حسين ؛ وفخرو ، ٢٠٠٢ : ٣٧٢)

ومن خلال المراجعة لأكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعاً والمتمثلة في اختبارات "تورانس " (Torance, 1972) ، واختبارات " جيلفورد " (Guilford) وجد أن أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته التي حاول الباحثون قياسها ، حيث اتضح أنه بالإمكان البحث عنها للحكم على الإبداع ، وهي التي تميز الإنسان المبدع عن غيره. (جروان ، ١٩٩٩) ومن أهمها :

(أ) الطلاقة (Fluency) :

وتعرف بأنها " القدرة علي توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة والسهولة في توليدها . أو هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في وحدة زمن "(جمل ، ٢٠٠٥ : ٥٠)

(ب) المرونة (Flexibility) :

وتعني قدرة الفرد على التفكير في أكثر من اتجاه ، كما تعني قدرة الفرد على التغيير بسهولة من موقف إلى موقف آخر ، كأن يتحول الإنسان عند حل المشكلة إلى طريقة أخرى تعتمد على تفكير جديد وخطوات جديدة . (الهويدي ، ٢٠٠٤ : ٢٨)

(ج) الأصالة (Originality) :

هي المقدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة. (السرور ، ٢٠٠٢ : ١١٩)

وتعرف الأصالة إجرائياً بأنها قدرة الشخص على توليد أفكار غير شائعة بالمعنى الإحصائي بين أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها ، ويشترط بالإضافة إلى كونها غير شائعة أن تكون متوافقة مع مقتضيات الواقع ، وبهذا المعنى لا تتضمن الأصالة الأفكار الشاذة وغير المناسبة .

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف مهارات التفكير الإبداعي على أنها " مجموعة الخطوات التي يخطوها الفرد للتوصل إلى أفكار جديدة أو حلول جديدة تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة للمواقف التي يتضمنها الاختبار".

٢. التعليم الأساسي :

يعرف التعليم الأساسي على أنه " تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن المدرسة ، مدته عشر سنوات يقوم على الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات ، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم أو التدريب وفقاً لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل في إطار التنمية المجتمعية الشاملة (وزارة التربية والتعليم –سلطنة عمان ،٢٠٠٣ : ٢١) .

٣. التعليم العام :

يعرف بأنه " التعليم الذي توفره السلطنة لجميع أطفالها ، ومدته (١٢) سنة ، يبدأ بالصف الأول وينتهي بالصف الثاني عشر ، ويضم مراحل التعليم الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية ، وتلتحق به الأعداد الكبرى من الطلاب والطالبات . (وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان ، ٢٠٠٣ ، ٢٠)

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج البحوث السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من متغيري نوع التعليم والجنس ، يمكن صياغة الفروض الآتية :

الفرض الأول :

توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي بين طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ، لصالح طلبة التعليم الأساسي .

الفرض الثاني :

توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث من طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ، لصالح الإناث .

منهجية البحث :

١. مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الثامن في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ م في مدارس التعليم الأساسي ، ومدارس التعليم العام بمحافظة مسقط .

٢. عينة البحث :

تشتمل عينة البحث الحالي على (٢١٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام بمحافظة مسقط ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مدرستين للتعليم الأساسي ومدرستين للتعليم العام بنفس المنطقة التعليمية ، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع العينة حسب نوع التعليم (أساسي/ عام) ، والجنس (بنين / بنات) .

جدول (١)

توزيع العينة حسب نوع التعليم (أساسي / عام) ، والجنس (بنين وبنات)

نوع التعليم	اسم المدرسة	عدد البنين	عدد البنات	المجموع
التعليم الأساسي الحلقة الثانية	مدرسة ابن النفيس (بنين)	٥٧	-	٥٧
	مدرسة الولجة (بنات)	-	٥٤	٥٤
التعليم العام	مدرسة الوطية (بنين)	٥٥	-	٥٥
	مدرسة نجية بنت عامر(بنات)	-	٥٢	٥٢
المجموع		١١٢	١٠٦	٢١٨

٣. أدوات البحث :

استخدم في جمع بيانات البحث الحالي الأدوات الآتية :

(أ)اختبار مهارات التفكير الإبداعي : (إعداد الباحث)

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقاً للخطوات والمراحل الآتية :

الخطوة الأولى :

قام الباحث بمراجعة بعض الدراسات والبحوث السابقة وبعض المصادر والمراجع التي تناولت مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الإبداعي بصفة خاصة حيث تم الاطلاع على الأساليب والمقاييس التي يمكن أن تستخدم في قياس مهارات التفكير ومن أمثلة تلك المصادر: (حسين ؛ وفخرو ، ٢٠٠٢م) ، (الحوراني ، ٢٠٠٢م) ، (الحيلة ، ٢٠٠٢م)، (عبد الحميد وزملاؤه ، ٢٠٠٥م) .

الخطوة الثانية :

تم صياغة مجموعة من المواقف بلغ عددها (١٥) موقفاً من المواقف التي تحتاج إلى التفكير فيها قبل التوصل إلى الحل المناسب ، وهذه المواقف لها أكثر من حل واحد لقياس الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير .

الخطوة الثالثة :

تم عرض الاختبار بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين (الأساتذة ، الأساتذة المشاركين ، الأساتذة المساعدين) في علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة السلطان قابوس (*) ، حيث كان الاختبار في صورته الأولى يتكون من (١٥) موقفاً ، وقد أسفرت عملية التحكيم عما يأتي :

١. تعديل صياغة بعض المواقف بحيث تتضمن قياس المهارات المختلفة للتفكير الإبداعي وهي : الطلاقة والمرونة والأصالة .
٢. تقليل عدد المواقف التي تتضمن عمليات حسابية ، ووضع مواقف أخرى بدلاً منها .
٣. تعديل صياغة بعض المواقف بحيث يكون لكل موقف أكثر من حل واحد ، حتى يمكن قياس المهارات المطلوبة بوضوح .

وبناءً على ذلك تم تعديل صياغة بعض مواقف الاختبار ، وحذف المواقف التي تتضمن طريقة واحدة للحل ، وإضافة مواقف أخرى تتضمن أكثر من طريقة للحل ، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية يتضمن ثمانية مواقف متنوعة وشاملة .

الخطوة الرابعة :

التطبيق المبدئي لفقرات الاختبار : حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية وهي مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام بواقع (٢٠) طالباً / طالبة من كل مدرسة من المدارس الأربع المذكورة بالجدول

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور / محمود عبد الحليم منسي أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، وعميد كلية التربية – جامعة الإسكندرية (فرع دمنهور) الأسبق على ما قدمه للباحث من عون ومساعدة وتوجيهات علمية كان لها عظيم الأثر في إثراء البحث ، وخاصة فيما يتعلق بإعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي ، وذلك أثناء وجوده بسلطنة عمان كأستاذ زائر بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس ، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ م ، فله من الباحث كل الشكر والتقدير .

رقم (١) خلاف العينة الأساسية للبحث ، وذلك بهدف حساب صدق الاختبار وثباته ، حيث تم تقدير درجات أفراد العينة على الاختبار ورصدت الدرجات .

الخطوة الخامسة :

حساب صدق الاختبار : تم التأكد من صدق الاختبار بالطرق الآتية :

١. صدق المحكمين : تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة السلطان قابوس ، وتم تعديل الاختبار في ضوء ملاحظات المحكمين (كما ورد بالخطوة الثالثة من خطوات إعداد الاختبار) .
٢. الصدق المرتبط بالمحك : والمحك المستخدم هنا هو الدرجات التحصيلية لطلبة عينة الدراسة الاستطلاعية ، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بكل من التعليم العام والأساسي ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في الاختبار ودرجاتهم التحصيلية ، حيث وجد أن معامل الارتباط (٨٧,.) وهو معامل مرتفع نسبياً مما يدل على تمتع اختبار مهارات التفكير الإبداعي بمستوى مناسب من الصدق .
٣. حساب معاملات الارتباط الداخلي بين درجة كل موقف من مواقف الاختبار والدرجة الكلية ، ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج ذلك .

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل موقف من مواقف الاختبار والدرجة الكلية

رقم الموقف	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٣	٠,٠١
٢	٠,٧٤	٠,٠١
٣	٠,٦٧	٠,٠١
٤	٠,٥٩	٠,٠١
٥	٠,٦٦	٠,٠١
٦	٠,٧١	٠,٠١

رقم الموقف	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
٧	٠,٥٨	٠,٠١
٨	٠,٦٩	٠,٠١

ويلاحظ من خلال قيم معاملات الارتباط المذكورة بالجدول أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) ، وهذا يشير إلى درجة الاتساق الداخلي والتجانس بين مواقف الاختبار مما يعد مؤشراً لصدق الاختبار .

الخطوة السادسة :

حساب ثبات الاختبار : تم التأكد من ثبات الاختبار بالطريقتين الآتيتين :

طريقة التجزئة النصفية ، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية ، وبعد تقدير درجات أفراد العينة في الاختبار ، تم تجزئة درجاته إلى نصفين بحيث تمثل درجات المواقف ذات الأرقام الفردية (١ ،٣ ، ٥ ، ٧) أحد النصفين ، وتمثل درجات المواقف ذات الأرقام الزوجية (٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨) النصف الآخر ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في النصفين حيث وجد أنه يساوي (٠,٨٦) . وللحصول على معامل ثبات الاختبار كله ، تم تطبيق معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط الناتج حيث وجد أنه معامل ثبات الاختبار يساوي (٠,٩٢) وهو معامل ثبات مرتفع نسبياً.

٢. حساب معامل ألفا لكرونباك (Coefficient Alpha) : تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لهذا الاختبار ، حيث وجد أن قيمة ألفا تساوي (٠,٨٩) وهذا يشير إلى تمتع هذا الاختبار بدرجة مناسبة من الثبات .

وبهذا يكون الباحث قد استطاع أن يحقق الهدف الرابع من أهداف البحث وهو المتعلق بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات .

(ب) اختبار المصفوفات المتتابعة (Standard Matrices Progressive) :

وهذا الاختبار من إعداد " رافن " ويتألف الاختبار من (٦٠) مفردة ومقسم إلى خمس مجموعات هي (ا ، ب ، ج ، د ، هـ) وكل منها يتكون من (١٢) مفردة ، وتتدرج المجموعات الخمس حسب الصعوبة ، والمفردة الأولى في كل مجموعة عادة ما تكون واضحة إلى حد كبير ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجياً ، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة تتشابه في المبدأ المتضمن فيها .

وتتألف كل مفردة من رسوم أو تصميمات هندسية حذفت منها بعض معالمها ، ويطلب من المفحوص تحديد ما غيب منها من بين ستة أو ثمانية بدائل تعرض عليه وهناك عادة بديل واحد هو الصحيح من البدائل الستة أو الثمانية ، وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطاً مختلفاً من الاستجابة : فالمجموعة (أ)

تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة ، والمجموعة (ب) تتطلب نوع من قياس التماثل بين الأشكال ، والمجموعة (ج) تتطلب التغيير المنتظم في أنماط الأشكال ، والمجموعة (د) تتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديلة أو تغيره بطريقة منتظمة ، والمجموعة (هـ) تتطلب تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقة بينها ، ومن مميزات هذا الاختبار ؛ أنه يمكن تطبيقه على مجموعات متعددة من الأفراد بغض النظر عن العمر الزمني للمفحوص ، وبصورة فردية أو جماعية ، وتعد الدرجة الكلية في الاختبار مؤشراً على القدرة العقلية للفرد ، وقد قام كل من " يحيى ؛ وإبراهيم ؛ وجلال " بتقنين هذا الاختبار على البيئة العمانية . (يحيى ؛ إبراهيم ؛ وجلال ، ٢٠٠٣)

ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات هذا الاختبار بطريقتين هما : طريقة إعادة الاختبار ؛ حيث وجد أن معاملات ثبات الاختبار بهذه الطريقة تراوحت بين ٠,٣٩ ، ٠,٨٤ بالنسبة للذكور ، وبين ٠,٣٧ ، ٠,٩٠ بالنسبة للإناث في الصفوف المختلفة ، كما حسب معامل الثبات أيضاً بطريقة الاتساق الداخلي(ألفا كرونباك) ، حيث وجد أن معاملات الاتساق الداخلي لهذا الاختبار بلغت (٠,٩٠) وهو معامل ثبات مرتفع .

صدق الاختبار :

تم حساب صدق هذا الاختبار بأكثر من طريقة مثل : الصدق المرتبط بالمحكات ؛ حيث بلغ معامل الصدق المرتبط بمحك التحصيل الدراسي بين ٠,١٩ ، ٠,٥٢.بالنسبة للذكور ؛ ٠,٠٨ ، ٠,٦٩ بالنسبة للإناث ، كما بلغ معامل الصدق المرتبط بمحك الذكاء اللغوي بين ٠,٢٧ ، ٠,٥٦ ، كما حسبت معاملات الارتباط الداخلي بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية ، حيث تراوحت بين ٠,٧٥ ، ٠,٩١ وهو ما يؤكد صدق الاختبار .

<u>إجراءات الاختبار :</u>

١. التأكد من تكافؤ العينتين في كل من العمر الزمني والذكاء:

قبل الشروع في تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي قام الباحث بالتأكد من تكافؤ مجموعات البحث وهي : مجموعة طلبة التعليم الأساسي ، ومجموعة طلبة التعليم العام ، ومجموعة الطلاب (الذكور) بكل من التعليم الأساسي والعام ، ومجموعة الطالبات (الإناث) بكل من التعليم الأساسي والعام ، وذلك في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على عملية المقارنة بينها في مهارات التفكير الإبداعي ؛ وهذه المتغيرات هي : العمر الزمني ، والذكاء.

ولكي يتم التحقق من تكافؤ المجموعات في العمر الزمني تم حساب الفروق بين كل مجموعتين في هذا المتغير باستخدام اختبار (ت) ، ويوضح الجدول رقم (٣) النتائج الخاصة بذلك :

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات في العمر الزمني

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
نوع التعليم	أساسي	١١١	١٣,٥٢	٠,٧٧	٠,٣٢	غير دالة
	عام	١٠٧	١٣,٤٨	١,٠٤		
الجنس	بنين	١١٢	١٣,٥٤	٠,٩٦	١,١٤	غير دالة
	بنات	١٠٦	١٣,٤٠	٠,٨٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- *لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأعمار الزمنية لطلبة التعليم الأساسي ومتوسطات الأعمار الزمنية لطلبة التعليم العام ، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٣٢) ، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) .*
- *لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأعمار الزمنية للطلاب والطالبات بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (١,١٤) ، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) .*

وبناءً على ذلك يمكن استنتاج أن مجموعات البحث متكافئة في متغير العمر الزمني . ولكي يتم التحقق من تكافؤ مجموعات البحث في الذكاء طبق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ (رافن) وحسبت دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل مجموعتين باستخدام اختبار (ت) ، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج ذلك .

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في الذكاء

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
نوع التعليم	أساسي	١١١	٢٤,١٣	٤,٥٣	٠,٢٥	غير دالة
	عام	١٠٧	٢٣,٩٨	٤,٣٦		
الجنس	بنين	١١٢	٢٤,٠٦	٤,٥٧	٠,٤٧	غير دالة
	بنات	١٠٦	٢٤,٣٥	٤,٤٨		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- *لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكاء لكل من طلبة التعليم الأساسي والتعليم العام ، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٢٥) ، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) .*
- *لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكاء للبنين والبنات بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٤٧) ، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) .*

وبناءً على ذلك تكون مجموعات البحث متكافئة في متغيري العمر الزمني والذكاء .

٢. تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي على عينة البحث وتقدير الدرجات :

بعد التأكد من تكافؤ العينة في متغيري العمر الزمني والذكاء ، تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي على عينة البحث الأساسية الموضحة بالجدول رقم (١) بمساعدة بعض المعلمين الذين يقومون بالتدريس في تلك المدارس .

وبعد الانتهاء من عملية التطبيق ، تم تقدير الدرجات على الإجابات التي وردت من أفراد العينة على مهارات التفكير الإبداعي وفقاً للنظام الآتي :

درجة الطلاقة : قدرت درجة الطلاقة بعدد الحلول الممكنة التي يذكرها الطالب لكل موقف من المواقف الثمانية .

درجة المرونة : قدرت درجة المرونة بعدد الحلول المتنوعة التي يذكرها الطالب لكل موقف من المواقف الثمانية .

درجة الأصالة : قدرت درجة الأصالة من خلال استخدام جدول معيار درجات الأصالة الآتي :

تكرار الحل	١-٩	-١٠	-٢٠	-٣٠	-٤٠	-٥٠	-٦٠	-٧٠	-٨٠	-٩٠
درجة الأصالة	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

الدرجة الكلية: قدرت بحاصل جمع درجات كل من الطلاقة والمرونة والأصالة .

٣. المعالجة الإحصائية :

بعد الانتهاء من عملية تقدير درجات أفراد العينة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ، عولجت البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية : المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ، وتحليل التباين الأحادي ، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

عرض النتائج :

اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول من فروض البحث على الآتي : " توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي بين طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ، لصالح طلبة التعليم الأساسي .

ولاختبار صحة هذا الفرض حسبت الفروق بين درجات طلبة التعليم الأساسي ، وطلبة التعليم العام في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، والدرجة الكلية) باستخدام تحليل التباين الأحادي ، ويوضح الجدول (٦) نتائج ذلك

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين درجات طلبة التعليم الأساسي وطلبة التعليم العام في مهارات التفكير الإبداعي

مصدر التباين	مهارات التفكير الإبداعي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نوع التعليم أساسي/عام	الطلاقة	٦٥٦,١٥	١	٦٥٦,١٥	٤,١٧	٠,٠٥
	المرونة	٢٥٩,٩٦	١	٢٥٩,٩٦	٣,٩٧	٠,٠٥
	الأصالة	٧٩٩,٩٠	١	٧٩٩,٩٠	٣,٨٩	٠,٠٥
	الدرجة الكلية	٢٩٣٨,٨١	١	٢٩٣٨,٨١	٤,٠١	٠,٠٥
الخطأ	الطلاقة	٣٣٩٨٧,٦٠	٢١٦	١٥٧,٣٥		
	المرونة	١٤١٤٣,٦٨	٢١٦	٦٥,٤٨		
	الأصالة	٤٤٤١٦,٠٨	٢١٦	٢٠٥,٦٣		
	الدرجة الكلية	١٥٨٢٩٩,٩٢	٢١٦	٧٣٢,٨٧		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام في مهارات التفكير الإبداعي وهي : الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة، والدرجة الكلية ، حيث كانت قيم (ف) :(٤,١٧، ٣,٩٧ ، ٣,٨٩ ، ٤,٠١)على الترتيب ، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

ولمعرفة اتجاه الفروق حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة التعليم الأساسي وطلبة التعليم العام في اختبار مهارات التفكير الإبداعي فكانت كما بالجدول (٧) .

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة التعليم الأساسي ، وطلبة التعليم العام في اختبار مهارات التفكير الإبداعي

مهارات التفكير الإبداعي	أساسي (ن = ١١١)		عام (ن = ١٠٧)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	٢٠,١٩	٣,٣٦	١٦,١٧	٣,٩٢
المرونة	١٥,٨٠	٣,٠١	١٠,٨٧	٣,٦١
الأصالة	٤٤,١٧	٥,٢٦	٣٨,٦٥	٦,١٣
الدرجة الكلية	٨٠,١٦	١١,٦٣	٦٥,٦٩	١٣,٦٦

يتضح من الجدول السابق أن الفروق جاءت لصالح طلبة التعليم الأساسي بالنسبة لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة، والدرجة الكلية) ، حيث يلاحظ أن متوسطات درجات طلبة التعليم الأساسي في مهارات التفكير الإبداعي كانت أكبر من متوسطات درجات طلبة التعليم العام في نفس الاختبار ، وبهذا تتحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث .

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على الآتي : " توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث من طلبة الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ، لصالح الإناث .

ولاختبار صحة هذا الفرض حسبت الفروق بين درجات طلاب وطالبات الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة، الأصالة ، والدرجة الكلية) باستخدام تحليل التباين الأحادي ، ويوضح الجدول (٨) نتائج ذلك .

جدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين درجات طلاب وطالبات الصف الثامن بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام في مهارات التفكير الإبداعي

مصدر التباين	مهارات التفكير الإبداعي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	الطلاقة	٦٥٠,٨٩	١	٦٥٠,٨٩	٣,٩٨	٠,٠٥
	المرونة	١٩٧,٠٥	١	١٩٧,٠٥	٣,١١	غير دال
	الأصالة	٦٦٤,٨٨	١	٦٦٤,٨٨	٣,٠٨	غير دال
	الدرجة الكلية	٢١٩٠,٨٥	١	٢١٩٠,٨٥	٢,٩١	غير دال
الخطأ	الطلاقة	٣٥٣٢٤,٦٤	٢١٦	١٥٧,٣٥		
	المرونة	١٤١٤٣,٦٨	٢١٦	٦٥,٤٨		
	الأصالة	٤٤٤١٦,٠٨	٢١٦	٢٠٥,٦٣٠		
	الدرجة الكلية	١٥٨٢٩٩,٩٢	٢١٦	٧٣٢,٨٧		

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام في الطلاقة، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (٣,٩٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام في : المرونة ، والأصالة، والدرجة الكلية ، حيث كانت قيم (ف) : (٣,١١ ، ٣,٠٨ ، ٢,٩١) على الترتيب ، وجميعها غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

ولمعرفة اتجاه الفروق في الطلاقة بين الطلاب والطالبات بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطالبات بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام في اختبار مهارات التفكير الإبداعي فكانت كما بالجدول (٩) .

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة التعليم الأساسي ، وطلبة التعليم العام في اختبار مهارات التفكير الإبداعي

مهارات التفكير الإبداعي	الطلاب (ن = ١١٢)		الطالبات (ن = ١٠٦)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	٣٧,٨٧	٥,٧١	٤٥,٧٥	٦,٥٨

يتضح من الجدول السابق أن الفروق في الطلاقة جاءت لصالح الطالبات بكل من التعليم الأساسي والتعليم العام ، حيث يلاحظ أن متوسطات درجات الطالبات أكبر من متوسط درجات الطلاب في الطلاقة ، وبهذا تتحقق صحة الفرض الثاني جزئياً في الطلاقة فقط ، ولم تتحقق صحته بالنسبة لكل من المرونة والأصالة والدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي .

مناقشة النتائج :

(أ) مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في مهارات التفكير الإبداعي نتيجة اختلاف نوعية التعليم (أساسي / عام) :

تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي بين طلبة الصف الثامن بالتعليم الأساسي ونظرائهم من طلبة التعليم العام ، وكانت الفروق لصالح طلبة التعليم الأساسي ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من : (Tadlock,1980) ، (Khaleefa, et,.al,1997) ، (Brady,et ,.al, 1999) وهذه النتيجة تعني أن التعليم الأساسي قد أسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، وأن بعض الأهداف التي يرمي إليها قد تحققت ، وخاصة ما يتعلق منها بتنمية مهارات التفكير الإبداعي وهذا يدل على أن تطبيق التعليم الأساسي كان موفقاً إلى حد كبير . وهكذا يتضح أن التعليم الأساسي بما يتضمنه من مناهج معدة وفقاً لأحدث الاتجاهات التربوية ، واستراتيجيات تدريس ، وأنشطة تعليمية، وطرق التعليم الحديثة التي تشجع على التعلم الذاتي ، والتعلم التعاوني ، وكتابة التقارير ، وكتابة البحوث القصيرة ، كلها كانت ذات فعالية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في التعليم الأساسي ، وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود ارتباط دال إحصائياً بين مهارات التفكير الإبداعي والبرامج والاستراتيجيات المقدمة في نظام التعليم الأساسي .

وهذا يؤكد أن نظام التعليم الأساسي يتضمن أساليب تربوية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، وهذا يتوافق مع الفلسفة التي يقوم عليها نظام التعليم في السلطنة ؛ حيث تعطى أهمية كبيرة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ، حيث تم تطوير المناهج الدراسية التي أعطت حيزاً كبيراً للأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية التي كان لها دور كبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، كما طورت طرق التدريس التي قامت على مبدأ تمحور عملية التعلم حول الطالب ، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، واستخدام أسلوب التفكير والاستنتاج والتطبيق بحيث تم ربط المادة النظرية بحياة المتعلم والبيئة المحيطة به .

وقد تم تطوير أساليب التقويم بحيث اعتمدت على طرق مختلفة مثل الملاحظة ، والمقابلة، والمشاريع ، وغيرها ، واعتبرت العملية التقويمية قائمة على الإنجاز الفعلي للطالب وليس على درجاته ، ولم تقتصر تلك التغيرات على محتوى المنهج ، وإنما امتدت أيضاً إلى تغيير الهيكل البنائي ، وذلك لتوفير أفضل الإمكانات التي من شأنها المساعدة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة . فلقد تم إعداد مبان مدرسية جديدة تتوافر فيها جميع مستلزمات التقنية الحديثة التي تختلف عما كانت عليه سابقاً ، ومنها غرف المهارات الحياتية المزودة بكافة التجهيزات التي تشجع الطلبة على التعرف على المهن والحرف العمانية التقليدية وتحثهم على تطوير العمل بهذه المهن ، كما تتضمن المباني غرف لتدريس الفنون التشكيلية والمهارات الموسيقية ، وقد أصبحت الغرف منظمة بشكل مختلف عما كانت عليه سابقاً ، حيث شجعت الطلاب على العمل الجماعي .

كما تميز نظام التعليم الأساسي بخصائص أسهمت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب مثل : إتاحة الفرصة لكل طالب كي يبدي رأيه واقتراحاته ، وتشجيعه على البحث والاطلاع وإلقاء الأسئلة والتعليقات ، وتشجيع التعاون والمشاركة من أجل تحقيق الأهداف والعمل على إشاعة جو من الألفة والطمأنينة بين الطلبة ، فجميع هذه الأمور على ما يبدو قد أسهمت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة التعليم الأساسي أكثر من التعليم العام .

(ب) مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في مهارات التفكير الإبداعي نتيجة اختلاف الجنس (ذكور / إناث) :

تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من الجنسين الذكور والإناث في مهارة الطلاقة فقط ، وجاءت الفروق لصالح الإناث ، في حين لم

توجد فروق دالة في كل من : المرونة والأصالة والدرجة الكلية . واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (سواقد والنبهان ، ١٩٩٨) ، حيث توصلت إلى وجود أثــر لمتغيــر الجنس في درجات الطلاقة لصالح الإناث ، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة كل من Flynn , (1999) ، (Norris , 1995) .

ويمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور في الطلاقة إلى أن الإناث أكثر اهتماماً من الذكور بالدراسة والتفكير ، وأكثر دافعية للإنجاز والتفاعل من مجموعات الذكور ، كما يمكن إعزاء ذلك إلى المتغيرات الاجتماعية في عصرنا الحالي التي تؤكد على دور المرأة فــي تنميــة المجتمــع ومحاولة إثبات ما لديها من إمكانات وقدرات إبداعية ، والذي ينعكس بدوره علي دافعية الإنجاز لدى الإناث فضلاً عن الخبرات التعليمية والثقافية التي لها دور كبير في إبــراز الفــروق بــين الجنسين في مهارات التفكير الإبداعي .

التوصيات :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تتعلق بمهارات التفكير الإبداعي يوصي الباحث بما يأتي :

١. ضرورة الإسراع بتطبيق مناهج وأساليب التعلم والتعليم المطبقة بــالتعليم الأساســي علــى طلبة التعليم العام حيث إن ذلك سيسهم إلى حد كبير في المقاربة بين النظــامين ، وســرعة إفادة طلبة التعليم العام من مناهج التعليم الأساسي بما تتضمنه مــن أهــداف ، ومحتــوى ، وأساليب وطرائق مستحدثة ، ومضامين تعليمية وقيمية تعمل على تحقيق العديد من أهــداف التعلم المنشود، وخاصة تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة
٢. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بوضع البرامج التي تنمي مهارات التفكير الإبــداعي لدى الطلبة ، والاهتمام برعاية المتميزين منهم في مجال التفكير الإبداعي .
٣. ضرورة التركيز على تطوير استراتيجيات التدريس في مرحلة التعليم الأساسي والتي تسير وفق مفهوم محوره التعلم حول الطالب وليس حول المعلم ، واعتماد أسلوب التجارب العملية وحل المشكلات ، والتعلم التعاوني ، وطريقة المناقشة ، والاستقصاء، والمشروع ، وطريقة التعلم الفردي ؛ الأمر الذي يساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة .

٤. التركيز على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة الذي من شأنه جعل الطالب باحثاً عن المعرفة بالقدر الذي يكسبه مهارة التعلم الذاتي والاعتماد على النفس والاستمرارية في التعلم ؛ مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه .

٥. يجب على المعلم أن يكون في حالة بحث دائم عن الفرص التي تجعل الطلبة يستخدمون مهارات التفكير الإبداعي في حل مشكلات دراسية في المنهاج الدراسي ، ويحرص على إعطائهم واجبات منزلية وأنشطة تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم .

٦. ضرورة التوسع في تطبيق أساليب التقويم التي تشجع الطالب على استخدام أساليب التفكير الإبداعية وتبعده عن الحفظ والاسترجاع الآلي .

المراجع :

١. الحوراني ، منير (٢٠٠٢) : **تعليم مهارات التفكير تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين.** دار الكتاب الجامعي.العين . الإمارات العربية المتحدة .

٢. الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠١) : أثر الأنشطة الفنية في التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية . **مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر** . العدد ١٩ ، ص ص :١٩٣ – ٢١٦ .

٣. السرور ، ناديا هايل (٢٠٠٢): **مقدمة في الإبداع** .(ط١) ، دار وائل للنشر ، عمان .

٤. السرور ، ناديا هايل (٢٠٠٠) : **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** . (ط٢) . دار الفكر للطباع والنشر والتوزيع . عمان . الأردن .

٥. السويدي ، خليفة (١٩٩٧) : " المناهج التعليمية والإبداع " **بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي** . جامعة الإمارات العربية المتحدة . ص ص . ٢١٠ – ٢٧٠ .

٦. الفار ، إبراهيم عبد الوكيل وزملائه (١٩٩٦) : " أثر المناشط الصفية واللاصفية في تنمية التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر " . **وقائع ندوة دور الأسرة والمدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار** . كلية التربية – جامعة قطر – . ص ص ٧٠٣ – ٧٤٥ .

٧. الكيومي ، محمد بن طالب (٢٠٠٢) : " تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي نموذج فعال للتغيير في التعليم الثانوي " **في المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي** . ٢٢- ٢٤ مسقط ص ص ٢٤٠- ٢٥١ .

٨. الهويدي ، زيد (٢٠٠٥) : **الإبداع ماهيته – اكتشافه – تنميته** ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، دولة الإمارات العربية المتحدة .

٩. جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢) : **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم** ، (ط١) ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

١٠. جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) : **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** . دار الكتاب الجامعي . عمان . الأردن .

١١. جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٨) : **الموهبة والتفوق والإبداع** . دار الكتاب الجامعي . الإمارات العربية المتحدة .

١٢. جمل ، محمد جهاد (٢٠٠٥) : **تنمية مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية** ، دار الكتاب الجامعي . العين .دولة الإمارات العربية المتحدة .

١٣. حبيب ، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣) : **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة** .(ط١) . دار الفكر العربي . القاهرة .

١٤. حسين ، ثائر ؛ فخرو ، عبد الناصر (٢٠٠٣) : **دليل مهارات التفكير** . جهينة . عمان .

١٥. حنورة ، مصري عبد الحميد (١٩٩٩) : "منظومة السلوك الإبداعي في مرحلة الطفولة" **مجلة الطفولة العربية** . الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية . العدد الصفري .إبريل ص ص ٤٢- ٧٥ .

١٦. سليمان ، نادية حليم (٢٠٠٠) : "السلوك الإبداعي لدى الأطفال " **في التقرير النهائي لورش العمل (٢) المؤتمر القومي للموهوبين** ، القاهرة من ٩-١٠ إبريل ص ص ١٧٣-١٩٢ .

١٧. سواقد ، ساري ؛ والنبهان ، موسى (١٩٩٨) : العلاقة بين المستوى الاقتصادي والثقافي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في

مدارس محافظة الكرك في جنوب الأردن . مؤتة للبحوث . ص ص ٣٦٣-٣٨٦ .

١٨. شقير ، زينب محمود (١٩٩٩) : رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين . القاهرة . مكتبة النهضة المصرية .

١٩. طافش ، محمود (٢٠٠٤) : الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية . (ط١) . دار الفرقان . عمان .

٢٠. عبادة ، أحمد (١٩٩٣) : التفكير الابتكارى "المعوقات والميسرات" . (ط١) .دار الحكمة . البحرين .

٢١. عبد الحميد شاكر ؛ السويدي ، خليفة ؛ أنور ، أحمد (٢٠٠٥) : تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير . دار القلم . دبي . الإمارات العربية المتحدة .

٢٢. عدس ، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦) : المدرسة وتعليم التفكير . (ط١) . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٣. غباين ، عمر (٢٠٠٣) : تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير .جهينة. عمان .

٢٤. قطامي ، نايفة (٢٠٠٣) : تعليم التفكير للطلاب . دار الفكر عمان .

٢٥. مرزوق ، مرزوق عبد المجيد (١٩٩١) : " عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة " (المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري ، الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين) من ٢٧- ٣٠ إبريل .

٢٦. منسي ، محمود عبد الحليم (١٩٩٣) : التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ . سلسلة التربية والإبداع (٢) جامعة الإسكندرية .

٢٧. نشواتي ، عبد المجيد (٢٠٠٣): علم النفس التربوي . (ط٤) . دار الفرقان .عمان .

٢٨. نشوان ، يعقوب ؛ وخطاب ، محمد (٢٠٠٤) : أبعاد التفكير . دار الفرقان للنشر والتوزيع .عمان .

٢٩. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٣) : الكتاب السنوي الإحصاءات التعليمية . الإصدار الثالث والثلاثون للعام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ م.

٣٠. يحيى ، علي محمد ، ؛ إبراهيم ، علي محمد ؛ جلال ، أحمد سعد (٢٠٠٣) : "تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن في البيئة العمانية (مسقط) " مجلة سلسلة الدراسات النفسية والتربوية . المجلد الخامس يونيو .ص ص ٣٥-٥٨ .

31. Brady,P; Dickinson,K.&Hirshler,A.(1999). Evaluation of child achievement in newly independent states of the former Soviet Union ;A look at literacy, **Numeracy, and creativity in Alternative and traditional program** .Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association in Montreal , April .

32. Edwards , S .& Key , W .(1995). **Encouraging creativity in early childhood classroom** ,ERIC Document Reproduction service No:38947 .

33. Flynn, M.(1994). **Creativity in children : A comparison of active farming children and their urban counterparts,** (CD ROM) Abstract from : proQuest File : Dissertation Abstract Item AAC No : 1355823 .

34. Haldvogel , C. (1996). **Suppression and promotion of creativity in school education Regarding particularly open education methods montessorl,** (CD ROM) Abstract from : proQuest File : Dissertation Abstract Item .

35. Khaleefa , O., Erdos , G. & Ashria, I.(1997) . Traditional education and creativity in an Afro Arab Islamic culture : The case of Sudan , **The Journal of Creative Behavior ,31(3),pp 201-209 .**

36. Kim.J.& Michael ,W.(1995) . The Relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style of Korean High school students , **Educational and Psychological Measurement , 1 (55), pp 60-74 .**

37. Kihn, T. (2000) . **A study of the music creativity among elementary school students,** (CD ROM) Abstract from : proQuest File : Dissertation Abstract Item AAC No : 9969382.

38. Norris ,E.(1995). **An Examination of the effect of drawing on the writing performance of third – grade students** , (CD ROM) Abstract from : proQuest File : Dissertation Abstract Item AAC No : 9525429.

39. Ogletree,J.(1999). **Creativity and waldarf education : A study** . ERIC Document Reproduction service No:364440 .

40. Deadlock, S.(1980). **The affect a basic movement education program on the creative thinking skills and self-concept of gifted students,** (CD ROM) Abstract from : proQuest File : Dissertation Abstract Item AAC No : 8102428.

41. Torrance, E &Goff, K. (1990).**Fostering academic creativity in gifted students,** (CD ROM) Abstract from : proQuest File : Dissertation Abstract Item AAC No : 321489.

الملاحق

اختبار مهارات التفكير الإبداعي

البيانات الشخصية :

الاسم :

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

العمر الزمني :

المدرسة :

تعليمات

- يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مهاراتك في التفكير الإبداعي .
- اقرأ كل موقف بدقة ، ثم اكتب جميع الحلول أو التفسيرات الممكنة له في المكان المخصص لذلك .
- حاول التفكير في الحلول المناسبة لكل موقف بأقصى سرعة ممكنة ؛ لأن الاختبار محدد بزمن للإجابة عنه .
- لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك .

الزمن المخصص للإجابة

أربعون دقيقة (لكل موقف خمس دقائق)

الموقف الأول :

فكر في كيفية الحصول على العدد (١٠٠) مستخدماً الرقم (٩) ست مرات فقط دون أي رقم آخر (يمكنك استخدام جميع العمليات الحسابية ، واستخدام الصفر إذا رغبت في ذلك) . اذكر أكبر عدد من طرق الحل الممكنة.

مسلسل	طرق الحل الممكنة
١	
٢	
٣	

الموقف الثاني :

طائرة هليكوبتر كانت تحلق على ارتفاع (١٠٠٠ متر) ، وفي هذه الأثناء قفز منها أحد الأشخاص ، وهبط بسلام دون أية إصابات . اذكر أكبر عدد من التفسيرات المحتملة لذلك .

مسلسل	التفسيرات المحتملة
١	
٢	
٣	

الموقف الثالث :

طالبان يجلسان في الجهتين المتقابلتين لنفس الطاولة . على بعد متر واحد ، وليس هناك أي شيء يفصل بينهما إلا الطاولة . وبالرغم من ذلك فإنهما لا يشاهدان بعضهما . اذكر أكبر عدد

ممكن من التفسيرات المحتملة لذلك .

مسلسل	التفسيرات المحتملة
١	
٢	
٣	

الموقف الرابع :

إذا طلب منك إيجاد حاصل جمع الأعداد من (١ إلى ٢٠) مستخدماً جميع العمليات الحسابية التي تريدها . فما طرق الحل التي يمكن استخدامها في ذلك ؟ . اذكر أكبر عدد ممكن من طرق الحل :

مسلسل	طرق الحل الممكنة
١	
٢	
٣	

الموقف الخامس :

إذا فرضنا أنك وضعت قطعة عملة معدنية صغيرة داخل زجاجة فارغة ، ثم غطيتها بواسطة سدادة من الفلين

قابلة للحركة إلى الداخل وإلى الخارج . فوضح كيف يمكنك إخراج قطعة العملة من الزجاجة دون أن تجذب السدادة إلى الخارج ، أو تكسر الزجاجة ؟ . اذكر أكبر عدد من طرق الحل الممكنة :

مسلسل	طرق الحل الممكنة
١	
٢	
٣	

الموقف السادس :

من المعروف أن الكلاب تجيد السباحة وعندما نادى صاحب الكلب الذي كان يقف على إحدى ضفتي النهر على الكلب الذي كان يقف على الضفة الأخرى للنهر ، جاء إليه مسرعاً ، والأمر الغريب أنه لم يكن مبتلاً بالماء .

اذكر أكبر عدد من التفسيرات المحتملة لذلك :

مسلسل	التفسيرات المحتملة
١	
٢	
٣	

الموقف السابع :

تنازعت امرأتان على طفل رضيع حيث ادعت كل منهما أن هذا الطفل هو ابنها . فلو كنت قاضياً بينهما فوضح كيف يمكنك معرفة الأم الحقيقية لهذا الطفل ؟ . اذكر أكبر عدد ممكن من طرق الحل لهذا الموقف :

مسلسل	طرق الحل الممكنة
١	
٢	
٣	

الموقف الثامن :

شخص يحمل قطعة من الخشب ، فلو تركها من يده وهو على الأرض فسوف تسقط على الأرض ، ولو تركها وهو في الماء فسوف تطفو على سطح الماء ، ولكن ماذا يحدث لقطعة الخشب لو تركها الشخص وهو في الفضاء ؟ . **اذكر أكبر عدد من التفسيرات المحتملة لذلك :**

مسلسل	التفسيرات المحتملة
١	
٢	
٣	



نموذج تطبيقي للطباعة باللاينو فى مناهج الثانوية نظام المقررات في الكويت

د/ فريدة شعبان حيدر (*)

خلفية البحث :

الطباعة كشكل من الاستنساخ ممكن أن ترى كعملية ميكانيكية لعدة نسخ من تصميم واحد، ولكن يجب اكتساب التقنيات المختلفة من خلال فهم الطالب للإبــداع، والتعبير الشخصي، ويجب أن تتوافر الأدوات، وميكانيكية الكفاءة الفعلية للتحصيل. إذا أراد الطالب أن تكون له الحرية في اكتشاف الأفكار فهذه الميكانيكية مهمة جداً في عملية الطباعة لفكرة الطالب المثارة مسبقاً ثم يدرب ويوظف الصفة الحرفية للحصول على نهاية العملية وهي الطباعة. (٣-٢٠).

فالطباعة عبارة عن نموذج لتكوين تصميم وينقل هذا التكوين على سطح الورق بالأحبار عن طريق الضغط اليدوي أو جهاز المكبس لعمل نسخ طباعية كثيرة سهلة كسهولة التلوين (بالرول) أو تلوين اوراق النبات وتضغط على سطح الورق. ولكن في معظــم الأشكال التقليدية للطباعة يلجأ الفنان للقالب سوءاً كان محفور بالخشب ، أو بالمعدن ، أو الرسم على الحجر، الاستنسل، أو بالشاشة الحريرية والقالب يوفر سطح حساس لتطبيق التكوين المطبوع الذي صمم. (٥-٤٧)

المشكلة :

يشعر الكثير من المدرسين بأن خبراتهم في الطباعة ليست قوية مثل المجالات الأخرى، فبعض الكتب تركز على تقنية واحد أو اثنتين في الطباعة كالاستنسل والسيلك سكرين إلى جانب

• أستاذ مساعد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت - كلية التربية الأساسية

هذه الكتب هناك بعض المذكرات التي تحتوي على بعض المعلومات الإضافية لبعض التقنيات الأخرى.

فكتاب المعلم المتوفر فى نظام المقررات لا يحتوي على آلية واضحة في طريقة تدريس التقنية وتنفيذها وأبعاد إمكانياتها فهناك نقص في التحصيل الطباعي واستخدام الأدوات المناسبة في التصميمات المناسبة لإنتاج أعمال متنوعة ومتغيــرة. فالقصور فى الإلمام المعرفي لهذه الأدوات تعرقل عملية استكشاف الخطوط الجمالية للتصميم والتأثير الملمسي الذي ينتج عنه بتغير وتنوع الأدوات. فعملية الطباعة تتطور وتتفاعل مع أفكار، ورموز، ومعلومات، واعتقادات، واتجاهات حديثة فى الاتصالات التى تحث على توجيه الفنـــان إلى نهج المجال الإلكتروني، فضغط السرعة والتغير تدفع لمعرفة جديدة تبنى على التكنولوجيا القديمة.

الفروض :

١- بالإمكان الحصول على دلالات وصياغات ومفردات تشكيلية ناتجة من استخدام السنون والأدوات الخاصة بالتقنية نفسها.
٢- بالإمكان ابتكار طبقات مركبة، وتكوينات معكوسة ناتجة عن دمج العمليات مع بعضها وأن تستخدم الملامس بأساليب إبداعية.

حدود البحث :

١- توفير أمثلة مرئية لمنظومة الأساسيات وعناصر التصميم.
٢- توفير قاعدة عريضة من الخامات، الأدوات، التقنيات واستخدامهما فى عملية التصميم الطباعي.
٣- إبراز الأبعاد الجمالية التي تنتج من استخدام هذه الأدوات والتقنيات.
٤- توفير قاعدة أو أساس معرفي لاستخدام الأدوات والتقنيات حالياً ولاحقاً في دراسات أكثر تخصصية.

أهداف البحث :

١- تسليط الضوء على مخرجات استخدام تقنية الطباعة.

٢- استكشاف نتائج جمالية متعددة عن طريق استخدام التصميم والأدوات الصناعية الخاصة بالتقنية نفسها.

٣- الوصول إلى أهمية استخدام الأدوات كمدخل جمالي في حفر التصميم.

الدراسات المرتبطة :

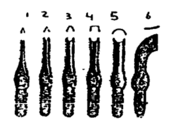
لقد تناول موضوع البحث في كتب الطباعة كموضوع أساسي أو كجزء من دراسات سابقة وفيما يلي عرض لبعض هذه المواضيع :-

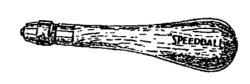
١- طباعة اللاينو Linoleum Block Printing by Francis Kafka يحتوي هذا الكتاب على أبواب عديدة عن اللاينو بدءاً بنبذة تاريخية عن اللاينو يتبعها تجربة مبسطة لطباعة سطح اللاينو. ثم عرض للأدوات وخطوات التنفيذ وأبعاد عملية الطباعة ويعتبر الباب الخامس من الأبواب المهمة لهذا البحث بحيث يعرض الكاتب المشروع الأساسي في كيفية طباعة وحفر اللاينو بخطوات تسلسلية بحيث يستطيع القارىء تتبعها بسهولة ثم تأتي آلية تطبيق التصميم بأنواعها وهي العملية الموجبة والسالبة والخطية. وهذه الآلية تفيد البحث بحيث يمكن استخدامها في عملية الدرس النموذجي وتعتبر عملية تطبيق تقنية اللاينو خطوة بخطوة توجه الطلاب تدريجياً من التصاميم المبسطة إلى تصاميم مركبة ومتداخلة حيث تلعب هذه الأساسيات دوراً مهماً في استخدام أكثر من لون. فآلية تطبيق الموجب والسالب تبرز عنها ابتكارات ودلالات جمالية تبرز جمالية عنصر التصميم. أيضا كذلك تظهر عملية الملامس الناتجة عن تلاقي الخطوط وتداخلها وتشابكها وتراكبها.

٢- Essential of Linoleum Block Printing by Polk, Ralph

تعرض الكاتب "رالف" إلى إلقاء الضوء على أهمية السنون واستخداماتها في عملية الحفر ويعتبر الباب الثالث من أهم الأبواب فهي تركز على الأساسيات وكيفية استخدام هذه الأدوات حيث كل أداة لها استخدام خاص وصفة فردية في التأثير الذي يحفره فتتكون ادوات الحفر من ستة سنون مرقمة تبدأ من ١ : ٦ ويأتي معهم مقبض يدوي حيث يثبت السن داخل المقبض لتبدأ عملية الحفر وتأخذ السنون الأشكال الأتية :

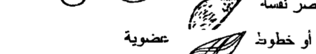
السنون ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦





بالإمكان استخدامه في الخطوط المستقيمة ——— والمنحنية

وأيضاً كمحدد للتصميم أي تحديد الخطوط الرئيسية للتصميم. أيضاً بالإمكان حفر خطوط متوازية أو متلازمة في الخط الأساسي



واستخدامه أيضا لعمل التأثيرات داخل العنصر نفسه

عمل دوائر مختلفة الأ أو خطوط عضوية

السن رقم (٢) **V** يأخذ هذا السن نفس شكل رقم واحد ولكن أوسع قليلاً وذلك للحفر جانباً للسن رقم ١ فمثلاً عند تحديد الخط الأولى من قبل سن (١) فوظيفة هذا السن الحفر أعمق لإبراز الخط



ويمكن استخدامه لابتكار سماكات مختلفة من الخطوط



وأيضا استخدامه لابتكار خطوط عضوية منحنية وأيضا استخدامه لحفر الأرضية التي تقع بين عنصر وآخر في مكان ضيق

بالإمكان استخدام تأثيرات ملمسية ولكن على مساحة أكبر داخل عناصر التصميم وذلك لكبر السن قليلاً فالحفر يصبح كبيراً بعض الشيء ضا لتزيين الأشكال والتصميمات.

سن رقم (٣) ∪ يأخذ شكل نصف دائرة صغيرة حيث يستخـدم هـذا السـن في الحفر بين العناد على مساحات أكبر قليلاً لأن هذا السن يأخذ القطع بشكل أكبر فلا يستخدم في الأماكن الضيقة أو الصغيرة ولكن في المساحات الأكبر قليلاً ويستخدم أيضا في حفر الأرضية وعمل تأثيرات فى الأرضية بخطوط مستقيمة واتجاهات مختلفة تاركاً تأثير التمويج أو التنقيط.



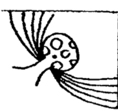
سن رقم (٤) يستخدم هذا السن لحفر الأرضية بعمق وإبراز التصميم إلى أعلى يسبق استخدام هذا السن السنون الأخرى في حفر الأرضية تدريجياً. لا يستطيع هذا السن الحفر بين العناصر الصغيرة. فهو يوظف حفرة بالتحديد الخارجي لعناصر التصميم باتجاه الأرضية.

سن رقم (٥) U يأخذ هذا الشكل نصف دائري أكبر حيث يستخدم أيضا في حفر الأرضيات ويختلف هذا السن عن رقم ٤ بأن يستخدم لحفر الأرضية من عند العنصر نفسه خصوصاً إذا كان عضوي وطبيعة هذا السن بدورانه تسمح بالحفر.

بجانب العنصر بينما يأخذ السن رقم (٤) شكل القطع الهندسي فالتصميم يحتوي على عناصر عضوية وهندسية فاختيار السن يعتمد على نوعية العنصر.

سن رقم (٦) يمثل هذا السن كقاطع (الكتر) يستخدم في قطع اللاينو نفسه إلى أحجام المطلوب استخدامها. بعض المدرسين يلجأون إلى استخدامه لتحديد التصميم الهندسي للتأكد من عدم حفر خطوط غير مستقيمة حيث المتدرب ليس له مهارة في استخدام سن (١) فيمكن أن يحفر بالخطأ خطوط غير مستقيمة مما ينتج عنه ضعف في التصميم وعدم الاحتفاظ بالقياسات والنسب الصحيحة للتصميم.

تستخدم السن رقم (٥) لحفر الخطوط العشوائية في أطراف التصميم.







نبدأ من طرف العنصر ونحفر من العنصر باتجاه خارج التصميم أي وباتجاهات مختلفة ويجب مسك المقبض بزاوية ٣٠ درجة حتى يتسنى لنا الحفر. ويجب حفر الخطوط جنباً إلى جنب حتى نحصل على هذا التأثير.

يستخدم هذا السن أيضاً في حفر الأرضية وللقطع الطويل فنبدأ بحفر الأرضية من اتجاه العنصر إلى نهاية حافة اللاينو. وتتم عملية الحفر تدريجياً بالعمق حتى نصل إلى الخيش. ولكن قبل أن نصل إلى قاعدة اللاينو يفضل لصق قطعة لوح خشب (٣ملم) باللاينو حتى لا نفقد قياس اللوحة الأصلي بعد جمع اللاينو مع الخشب نبدأ باستخدام السن رقم (٤) للتخلص من الأرضية نوسع السن على التخلص من المساحات الكبيرة.

هنا في هذا النموذج يبين الحفر الصحيح من الخاطىء.



الطريقة الصحيحة للحفر



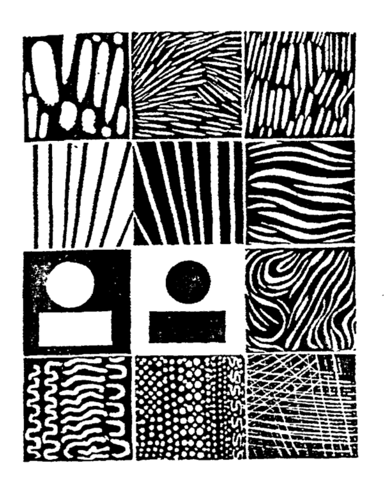


الطريقة الخاطئة للحفر

بعد الحفر نرجع بالسن رقم (١) لعمل التأثيرات أو التحليل داخل العناصر والموضح هنا:

تأثيرات عن طريق خطوط عرضية

- أفقية - تشابك - مكرراً - عشوائية تداخل.



٣- أساسيات تقنيات الطباعة (دليل المعلم) Bask Printmaking techniques

وليام بنسون William Bensn

يتطرق الكاتب في هذا الدليل لإرشاد المعلم على كيفية عمل درس وتنفيذه واستخدام أساليب المعرفية والمهارية في تقويم العملية الفنية. فينقسم الكتاب إلى ثلاثة أقسام رئيسية حيث يتطرق القسم الأول : إلى تعريف مجالات الطباعة كلها وطريقة تحضير الفصل والاعتبارات، ويضم المرسم. القسم الثاني : عمل دراسات لكل مجال بتعريف المجال وتقديم درس نموذجي لهذا المجال. ومنهم على سبيل المثال طباعة اللاينو وكيفية الاستعداد لتدريسه ودرس نموذجي. والقسم الثالث يتطرق إلى إضافة معلومات للعمليات والتقنيات والتوظيفات. فالقسم الثاني يعتبر هو الأهم لهذا البحث بحيث يساعد الباحث في عملية تخطيط وابتكار الدرس النموذجي والخطوات المتبعة للتحضير له من حيث المكان الوقت والتنفيذ. ويصحب هذا الدرس أيضاً درس مطور لمستوى أعلى من الأول بحيث تراعى هنا الفروق الفردية بين الطلبة.

منهجية البحث :

يعتمد البحث على الأسلوب الوصفي لطرح نموذج تطبيقي لمجال الطباعة وهو مقسم كالأتي :

- المجال التشكيلي.
- أهداف النموذج التطبيقي.
- التقنيات المستخدمة في تطبيق النموذج.
- الوسائل والأجهزة المستخدمة في عرض النموذج.
- أسئلة لها علاقة بالموضوع.
- مفردات ومصطلحات النموذج التطبيقي.
- العمل أو الموضوع.
- المدة الزمنية المقترحة لتنفيذ النموذج.

- الخامات والأدوات التي سيوفرها المدرس.
- أسئلة للمراجعة (التقويم).

نموذج تطبيقي لمجال الطباعة :

للمرحلة الثانوية (مقررات)

١- مقدمة :

يعتمد هذا النموذج في منهجيته على استخدام تقنية اللاينو لإعداد تصميمات طباعية وتوظيف عناصر هذه التصاميم بطرق مختلفة:

١- تكرار العنصر من جميع الاتجاهات للحصول على بصمة زخرفية.

٢- اللوحة المتكاملة تمر من خلال خطوات باستخدام أدوات تحقق الخبرة والمهارة وفقاً للأسس التي تتوافق مع مفاهيم المقرر وأهدافه التربوية وارتباطه بمجتمعه وتراثه.

٢- متطلبات النموذج :

أ- إجراءات الأمن والسلامة :

إعداد المرسم للتعلم هى المسئولية الأساسية التى تقع على عاتق المدرس. فمجال الطباعة يتعامل مع أحبار، منظفات، أدوات حادة، فعلى المدرس أن يتوخى من الآتي :

- التهوية Ventilation يجب تجنب الخامات السامة مثل الكيروسين، تربنتين، تنر، لاكر بتوفير شفاطات وتهوية بحيث تسحب هذه المواد خارج الفصل.
- استخدام خامات وأدوات آمنة قدر المستطاع.
- استخدام أحبار مائية الأساس (Water base color) التي لا يحتاج إلى مجهود في تنظيفها وهي سهلة التناول والاستخدام بحيث لا تحقق المشقة للطالب.
- الأدوات التي توفر للطالب يجب أن تكون مختارة وتحفظ في أماكن محكمة الإغلاق.
- تحديد صحة الطالب : الطلبة الذين لهم حساسية، آزما، تهيج جلدي (٢-٢٥).

ب- اعتبارات عامة :

- ترتيب المرسم : تشكيل مجاميع صغيرة تبعاً لاهتمام الطلبة، قدراتهم، أفكارهم.

- التأكد من الاستخدام السليم للأدوات، وامدادات، والاحتياجات أخرى.

- تنظيم الأدوات والإمدادات لإيصال الوسيلة أو الهدف الملائم. مثلاً استخدام الزجاج مع صنفر الحواشي، (الرول) والأحبار بالإمكان وضعها في مكان قريب من الزجاج.

- عمل حقيبة لكل طالب لحفظ الأعمال.

- توفير الفرص لعمل تجارب تمزج بين عمليتين مثل طباعة على الخشب مع (مونتيب)، سيلك سكرين مع استنسل، لاينو مع مونوتيب. أي بناء المنهج من السهل إلى الصعب.

- توفير وقت مخصص في الفصل للتنظيف والتقييم.

- عرض أعمال طباعية من التاريخ إلى الفن الحديث.

- استعمال اللفظ الصحيح لمصطلحات الطباعة.

- تسجيل وتدوين للأدوات والخامات المطلوبة في دفتر خاص بالطالب.

- جمع عدد من الصور الجيدة لها علاقة بالموضوع وفروعه وتنظيمها في ملفات كمرجع للمادة. (٧-٥٥).

ج- الأفكار والإنتاج :

إثارة عملية المناقشة في المرسم بخصوص نوعية الأعمال الطباعية بأنها ليست كلها واضحة وتحتوي على مواضيع مرئية ولكن أيضا دقيقة يصعب وصفها أو الإحساس بها إلا عندما تجرب هذه السلسلة من المواضيع والتي دائماً تحتوي على مواضيع طبيعية، مناظر طبيعية، صامتة، حشرات، مواضيع هندسية، تصاميم داخلية، مباني، مدن، متنزهات رياضية ورموز.

- العمل مع عناصر مرئية لمساعدتهم وذلك لبناء قاعدة صلبة توجههم إلى عمل أبحاث موضوعية. منح فرصة الاختيار للطالب ليختار ثلاثة عناصر من الأتي لاكتشاف تحديد الخبرة الفنيـــة: خط، شكل، قيمة، لون، ملمس، توازن، وحدة، حركة، إيقاع، تكوين، تكرار، تأكيد ،

تباين، انتقال، توازن، نسبة، فضاء، وأيضا أن يستخدم تراكيب متداخلة، او تشابك العناصر أو قلبها إلى الوراء، أو عناصر مولده، (موتيفات) وحـــدات مضاعفـــة. (٤-٦٤)

٣- نموذج وحدة دراسية للطباعة :

- <u>المجال التشكيلي :</u> للطباعة

- <u>أهداف الوحدة الدراسية:</u>

- التعرف إلى الخبرات اللازمة لأسلوب اللاينو وتاريخه.
- التعرف إلى المبادئ الأساسية لفن الحفر وإعداد التصميم الملائم للخبرة والتعرف إلى الأدوات والخامات المناسبة لطباعة اللاينو.
- التعرف إلى طرق وأساليب متنوعة للملامس وكيفية استخدام الأدوات الخاصة بالحفر وتأثيراتها على السطح.
- ابتكار أعمال فنية واكتساب أساليب متنوعة من خلال الممارسة العملية ورؤية بعض الأعمال المنفذة.

- <u>التقنيات المستخدمة في تدريس الوحدة : تقنية اللاينو</u>

- <u>الوسائل والأجهزة المستخدمة في عرض الوحدة :</u>

بعض الأعمال المنفذة عن طريق جهاز الحاسوب، وبعض الأعمال المرئية الحقيقية، كتب تعليمية، أفلام فيديو، شرائح، الأدوات اللازمة لطريقة الطباعة.

<u>أسئلة لها علاقة بالموضوع :</u>

- ما هو اللاينو، تكوينه، واستخدامه، وتاريخه ؟
- ما هي إمكانيات التصاميم التي ممكن أن تنفذ على هذا السطح ؟
- آلية رسم التصميم وتحويله على السطح ؟
- كيفية البدء بالحفر وأساسياته ؟ واتباع طرق الأمان في استخدام الأدوات ؟
- كيفية تحبير السطح وطباعته على الأسطح الأخرى سواء كانت من ورق أو قماش ؟

- اكتشاف إمكانية العناصر وتوظيفها على شكل دلالات جمالية أخرى.

مفردات ومصطلحات الوحدة الدراسية :

- طباعة : عبارة عن نقل تصميم من سطح إلى سطح آخر عن طريق ضغط اليد أو جهاز المكبس وفي المدارس ستعمل الطريقة اليدوية. (٢-١٧)

- لاينو: عبارة عن سطح ناعم من غير اتجاهات أو تجزع. وممكن أن نحصل على جريان جمالي للخط وأوسع وأسطح مسطحة من الألوان. (٧-١٣)

- أدوات الحفر : عبارة عن مقبض من البلاستيك ويصحبه عشرة سنون مختلفة الأحجام. (٤-١٦)

- رول: هو عبارة عن مقبض خشب أو بلاستيك يمسك قطعة من المطاط على شكل اسطواني ويستخدم في فرش اللون على الزجاج ويوظف على سطح اللاينو. (٤-٢٠)

الموضوع :

المدة المقترحة لتنفيذ الوحدة الدراسية : سبعة أسابيع دراسية :

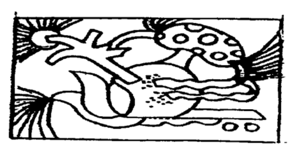
- الخامات التي سيوفرها المدرس :

ورق، كربون، أقلام رصاص، قالب لاينو، خشب، لوح زجاج، أدوات حفر، أحبار مائية، صحف وأقمشة لعملية التنظيف.

نموذج الدرس :

الوسيلة : نموذج للدرس / الشرح

ارسم تصميم ٢٥ × ٣٠ سم على الورق. التصميم ممكن أن يكون هندسي او عضوي أو الاثنين معاً كما هو مبين في النموذج. ضع التصميم بالمقلوب على سطح اللاينو استخدم الماجيك تيب لتثبيت الورق في مكانه. استخدم الملعقة وأضغط بقوة على الورقة لنقل التصميم على السطح (ممكن استخدام ورق الكربون لطباعة التصميم على سطح اللاينو).



بعد نقل التصميم على السطح نبدأ باستخدام السن رقم (١) v لتحديد الخطوط كلها. طالما استخدام السن v هو البداية فيجب حفر خط خفيف أولاً للتأكد من سير السن على الخط. ثم نأتي مرة أخرى على الخط للتأكيد عليه ولعمق أكثر حتى يصل إلى ٣ ملم. بعد تحديد التصميم بالسن v نأتي بالسن الأوسع رقم (٢) v ونحفر أعمق على الخط الضعيف مع مراعاة عدم الحفـر داخـل العنصر المراد تحبيره. أما بالنسبة للعناصر المتداخلة داخل بعض مثل فيجب عدم استخدام هذا السن ونرجع للسن رقم (١) v مع ضغط قليل للعمق. توجد تداخل أيضا في أماكن أخرى من التصميم فحفر هذه الخطوط يجب أن تكون عمقها أقل من عمق الخطوط الخارجية وذلك لعدم فقدان قياس العنصر، هذه من بعض المهارات سوف يتعلمها المتدرب مع الممارسة. (٤-٢٥)

ثم تأتي بالسن رقم (٣) لبدء عملية الحفر الأرضية حول المساحات الصغيرة عند العناصر. حركة السن تساعد على حفر العناصر العضوية، فتستمر عملية الحفر حول العناصر العضوية كلها استعداداً لحفر الأرضية. فالتصميم النموذجي به بعض التنقيط داخل الدائرة تستخدم السن (١) وثم هناك دوائر صغيرة داخل هذا العنصر (٨-١٣)









هناك يكون سطح اللاينو جاهز لعملية الطباعة.

<u>هناك ثلاث طرق لطباعة التصميم على اللاينو :</u>

١- الطريقة الموجب حيث تحفر الأرضية ويبرز التصميم مثل النموذج الأتي : (٥-١٦)



٢- الطريقة السالبة حيث يحفر التصميم وتترك الأرضية مثل النموذج الأتي : (٥-١٧)



٣- الطريقة الخطية حيث يحدد التصميم بالخط فقط ويطبع. (٥-١٨)



وبالإمكان المزج بين هذه الطرق إذا تطلب التصميم ذلك.

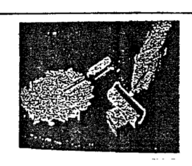
فنموذج التصميم المطروح يتبع الطريقة الموجبة فى الطباعة.

<u>طريقة التحبير :</u>

يوضع لون التحبير بكثافة مناسبة من الأنبوب مباشر على سطح الزجاج ثم يستخدم الرول لفرش اللون. ارفع الرول مرة أخرى وافرش اللون



بجهة أخرى حتى نسمع صوت طقطقة يعني بأن اللون على درجة سميكة من التماسك استخدم الرول على سطح اللاينو لفرش اللون. تأكد ان اللون وظف بالتساوي على السطح بأكمله، جهز قطعة من الورق وتوضع فوق اللاينو المحبر واضغط بأصابعك ثم كف الأيدي أو الملعقة.

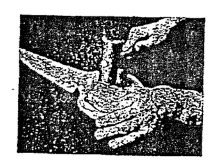


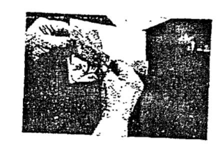
بلطف أرفع الورق من على اللاينو
وضعها على ورق التجفيف
للحصول على طبعة أخرى أعيد عملية التحبير وضع
ورقة أخرى على السطح

بعد الانتهاء من الطباعة تأتي عملية تنظيف الأدوات حيث يغسل الرول بالماء لان الألوان المستخدمة في الطباعة مائية الأساس والزجاج واللاينو ثم يمسح بقطعة من القماش ويوضع سطح اللاينو جانباً حتى يجف ويستخدم مرة أخرى في وقت لاحق. نترك النسخ على الرف حتى تجف ثم يجمع كل طالب نسخ الطباعة ويضعها في ملفه الخاص بعد كتابة البيانات على كل طبعة. (٦-٣٠)

يجب على الطالب أن يحفر اللاينو ببطئ حتى يتحاشى نتائج غير متوقعة، عملية المتابعة يجب أن تكون مستمرة للتأكد من عدم قطع او جرح اليد. يجب أن تكون وضع اليد يد وراء اليد الأخرى وهي طريقة جيدة للتحاشي الإصابة. يجب أن تحد أو تبرأ الأدوات دائماً.

دائماً الأدوات المبرآ تسبب إصابة إذا لم يراقب الطالب أو يوجه بطريقة سليمة لاستعمال هذه الأدوات (٦-٣٥)





ملاحظة :

بعد الانتهاء من عملية الطباعة تنظف الأدوات جيداً فإذا كانت الألوان زيتية تنظف بالكيروسين أو التربنتين، وإذا كانت الألوان مائية اكريلك تنظف بالماء أو بأحبار البجمنت.

- بعد جفاف الحبر يجب كي القماش من الجهتين وذلك لتثبت اللون وإذا كان على الورق فليست هناك حاجة لذلك.

يمكن استخدام أكثر من تصميم وأكثر من لون في عملية طباعة اللاينو للحصول على نتائج جيدة. (٦-٥٠)

أسئلة للمراجعة (التقويم):

- يعتمد التقويم على مدى تحقيق الأهداف والخبرات المقصودة والمهارات لمحتوى الوحدة.
- الالتزام بالوقت الزمني لانجاز الوحدة الدراسية.
- مدى تحقيق أسس التصميم الملائمة للخامة.
- المقدرة على الابتكار.
- الأفكار المختارة.
- الخبرات المقصودة المكتسبة نتيجة التحصيل والاستجابة والبحث والدراسة.
- الاستخدام الأمثل للعدد والأدوات الملائمة.
- تناسب الموضوع مع المجال.
- تسلسل تحصيل الخبرة بدأ من الاسكتش ونهاية بطباعة وتنفيذه للفكرة.

اقتراحات وتوصيات والحفاظ على برنمج قوي للطباعة :

١- عرض طريقة التحويل، الطباعة، تنظيف التقنيات، احتياطات الأمنية مبرأة الأدوات، التجفيف، حفظ عملية الحواشي لبعض المواد كالأدوات، القطع، عمليات الطباعة المعكوسة.

٢- تجهيز للعملية الابتكارية الشاملة من بداية الفكرة الأساسية نهاية التنفيذ مع إعطاء الانتباه للتفاصيل أثناء العملية. توفير مكان جاف ملائم وقوي البنية.

٣- التأكد من كل فرد في الفصل بأن يقوم بتجميع النسخ المجففة من الحبر نفسه ووضعه في ملفه الخاص في تسلسل منتظم بعد قص النسخة وترقيمها ، والتوقيع عليها، إضافة التاريخ في أدنى النسخة بالقلم الرصاص.

٤- جمع أكبر ما يمكن من الصور الجيدة للموضوع بأكمله وترتيبهم في ملفات مقسمة على أفرع هذه المادة.

٥- ممكن تصنيف الفئات لتتضمن حيوانات حول العالم، طيور، فراشات، اكتشافات، صور بشر، بورتريه، فنانين من التاريخ والعصر الحديث. ممكن أيضا وضع ملفات معرفية للدول التي لديها ثقافات متعددة والفنون الشرقية.

المراجـــع

1- Gentoles, M.: Master of the Japanese Print. New York. Arams, 1984.

2- Simimons, R. and Clemson K.: The Complete Manual of Relief Phintmaking.

3- Bone, Charlotte. Linoleum Block Printing for Amateurs. Bosten, Mass: The Beacon Press, 1963.

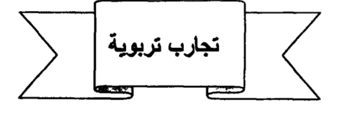
4- Polk, Ralph W., Essentials of Linoleum Block Printing. Peovia, Illnois: Chas Bennett Co. 1972.

5- Watson, Ernest W., Linoleum Block Printing. Spring Field, Mas: Milton Bradley Co. 1992.

6- Hubbard, Hesketh: Colour Block Print Making from Linoleum Blocks. Salisbury, England: The Forest Press, 1972.

7- Francis J. Kafka: Linoleum Block Printing. New York, Dover Publication, Inc., 1972.

٨- سميرة الشريف، إمكانيات السالب والموجب في تصميم قالب اللاينو كمفردة طباعية واحدة – مجلة البحث في التربية وعلم النفس – كلية التربية – جامعة المنيا – عدد إبريل، ١٩٩٤.



(المدرسة كوحدة للتطوير التربوي)

التجربة الفلسطينية في:

مشروع تطوير مدارس وزارة التربية والتعليم

الدكتور/ علـــي خليفـــة

المدير العام المساعد للتخطيط التربوي

وزارة التربية والتعليم العالي - فلسطين



المدرسة كوحدة للتطوير التربوي: التجربة الفلسطينية في مشروع تطوير مدارس وزارة التربية والتعليم

د/ علي خليفة (*)

أولاً : التعريف بالمشروع :

تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ تسلمها العمل في عام ١٩٩٤ إلى تحسين وتطوير خططها وبرامجها وأنشطتها التربوية من أجل توفير تعليم وتعلم نوعى للطلبة الفلسطينيين في مدارسها بمراحل التعليم العام المختلفة، وإيمانا منا بأهمية الدور المحوري الذي تقوم به المدرسة في هذا المجال فقد احتل موضوع التطوير الشامل للمدرسة لزيادة فاعليتها وتنشيط وتفعيل أدوارها ومسؤولياتها القيادية والتطويرية مكانة بارزة لتصبح مؤسسة ريادية قادرة على قيادة عمليات التغيير والإصلاح والتجديد التربوي فيها من جهة، وفي مجتمعها المحلي من جهة أخرى. ومن اجل تحقيق هذا الغرض فقد اشتملت الخطة الخمسية للتطوير التربوي (٢٠٠٠-٢٠٠٤) التي تتبناها وزارة التربية والتعليم على مشروع يستهدف تطوير المدرسة لتصبح وحدة قاعدية للتجديد والتطوير التربوي لفعالياتها وأنشطتها وبرامجها والهيئات العامة فيها بجهودها الذاتية وتعاونها الوثيق مع المؤسسات والمصادر المتاحة لها في مجتمعها أو محيطها.

يستهدف هذا المشروع تفعيل الدور الريادي للمدارس من خلال مساعدتها على تحمل مسؤولياتها المباشرة في القيام بمهماتها في تحسين وتطوير فعالياتها لتحسين نوعية تعلم طلبتها، وذلك من خلال تجريب وتطبيق برنامج الإدارة القائم على توظيف منظومة من الإجراءات والنشاطات التي تختارها وتنفذها كل مدرسة لتحقيق أهدافها وغاياتها المحددة لها.

ويتميز هذا البرنامج بمجموعة من الخصائص منها:

❖ تتحمل كل مدرسة مسؤولياتها المباشرة في تطوير نفسها.

*المدير العام المساعد للتخطيط التربوي وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين مشروع تطوير وزارة التربية والتعليم.

- تصبح كل مدرسة أكثر استقلالية في إعداد خططها وبرامجها التحسينية.
- إعداد خطط العمل التحسينية لتلبية الحاجات الحقيقية لكل مدرسة.
- الاستثمار الأمثل والفعال لكل الإمكانات والمصادر المتاحة لكل مدرسة في عمليات التحسين والتطوير.
- تعتمد كل مدرسة على نفسها في تنفيذ خطتها التحسينية.
- تعمل كل مدرسة كمركز ومصدر للتطوير والتجديد التربوي والإنماء لمجتمعها.
- تعمل كل مدرسة على استقطاب الدعم والمساندة في تنفيذ إجراءاتها وأنشطتها التطويرية (من داخل المدرسة وخارجها).

ثانياً : النتاجات المتوقعة للمشروع :

يتوقع من خلال تنفيذ هذا المشروع في المدارس الفلسطينية بلوغ النتاجات التالية :

- تحسن المهارات القيادية والتنظيمية والأدائية لمديري/ مديرات المدارس .
- تحسين نوعية تعلم التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي .
- تحسين نوعية الأجواء المدرسية .
- الارتقاء بنوعية العلاقات بين المدرسة ومحيطها ومجتمعها لتصبح علاقات تعاونية تشاركية وداعمة.
- توظيف أساليب التدريس الفعال من خلال تشجيع المعلمين/ المعلمات على تجريبها واستخدامها.
- الاستخدام الأمثل- إلى أقصى حد ممكن- لجميع الإمكانات والتسهيلات المتاحة للمدرسة.
- تحسين مهارات إدارة الصفوف .
- تطور اتجاهات وقيم إيجابية لدى الطلبة مثل: تحمل المسؤولية، الاستقلالية، التعاون، الاحترام، الانضباط، الجدية، الالتزام ...

❖ تحسن مستوى دافعية المعلمين / المعلمات للتعلم ودافعية الطلبة للتعلم، وتحسن مستوى الروح المعنوية لدى جميع من في المدرسة .

❖ التقليل من نسب تسرب الطلبة من المدرسة إلى أقصى حد ممكن .

❖ التقليل من مصادر سوء السلوك لدى الطلبة إلى أقصى حد ممكن .

❖ تلبية الحاجات الخاصة للطلبة (تلبية الفروق الفردية) .

❖ تطوير نوعية العلاقات المهنية والإنسانية بين المعلمين /المعلمات وإدارة المدرسة وطلبتها وأولياء الأمور .

❖ توفير فرص النمو المهني المستمر للهيئة التعليمية لمساعدتهم على مواكبة التجديدات التربوية والعلمية .

ثالثاً : إجراءات تنفيذ المشروع :

بدأت عملية تنفيذ المشروع في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠على ثلاث مراحل على النحو التالي :

(أ)المرحلة التجريبية المحدودة (الجيل الأول) : وقد بلغ عدد المدارس المشاركة في هذه المرحلة ٦٤ مدرسة بواقع ٤ مدارس في كل مديرية تربية وتعليم حيث تقوم كل مدرسة بتقديم طلب يتضمن مقترحات لبرنامجها وبناء على معايير محددة تقوم اللجنة المركزية للمشروع بفرز هذه الطلبات واختيار المدارس التي تتلاءم خططها وأهدافها مع أهداف المشروع .

(ب) المرحلة التجريبية المتسعة (الجيل الثاني) : وهى امتداد المرحلة السابقة فقد انضمت (١٩٢) مدرسة جديدة لهذا المشروع في مطلع العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ليرتفع عدد المدارس المشاركة إلى (٢٥٦) مدرسة .

(ج) مرحلة التقييم النهائي (الجيل الثالث) : وستشمل جميع مدارس وزارة التربية والتعليم المتبقية بما فيها المدارس الجديدة .

رابعاً : تشتمل عملية الإعداد لتنفيذ المشروع على المهمات الرئيسة التالية:

❖ **تشكيل فريق التطوير المركزي في الوزارة على النحو التالي :**

يضم هذا الفريق مدير عام التدريب والإشراف التربوي والنواب الفنيين في مديريات التربية والتعليم إضافة إلى موظفين مختارين من موظفي إدارة التدريب والإدارات المدرسية وتتحدد مهمة هذا الفريق على النحو التالي :

- إعداد الخطط الخاصة بالمشروع والإشراف على تنفيذها على مستوى الوزارة .
- الإعلان عن المشروع للمديريات .
- إعداد الدورات التدريبية اللازمة للمعنيين بالمشروع .
- متابعة الإجراءات الفنية والمالية والإدارية للمشروع .
- إعداد التقارير اللازمة عن سير العمل بالمشروع ورفعها لوزير التربية والتعليم .

❖ تشكيل فريق العمل الرئيسي في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم على النحو التالي: **مدير التربية والتعليم، رئيس قسم التخطيط التربوي، مشرف تربوي (منسق للمشروع) وتتحدد مهمة هذا الفريق على النحو التالي :**

- إعداد الخطط الخاصة بالمشروع والإشراف على تنفيذها في المدارس .
- مراقبة سير العمل في تنفيذ المشروع وتقديمه في ضوء معايير الإنجاز المحددة .
- التقرير عن سير العمل في المشروع لمدير التربية والتعليم .

❖ اختيار المدارس المشاركة في المرحلة التجريبية للمشروع مع مراعاة أن تكون هذه المدارس من بين المدارس الأساسية والثانوية من الجنسين، ومن بين المدارس ذات دوام الفترة الواحدة والفترتين مع اعتبار التوزيع الجغرافي لها لتشمل جميع المناطق التعليمية.

❖ تصميم وإعداد البرامج والمواد التدريبية الخاصة بتدريب الهيئات المسؤولة عن إدارة وتنفيـذ ودعم المشروع سواء أكانت هذه الهيئات على مستوى المديرية أم الميدان (تدريب المدربين) ومن ثم الانتقال إلى تدريب الهيئات المنفذة للمشروع في المدارس من مديرين / مديرات ومعلمين / معلمات .

❖ البدء بتنفيذ المشروع على المستوى التجريبي المحدود في المدارس التي تم اختيارهـا لهـذه المرحلة، والإشراف على التنفيذ وتقويم نتاجات العمل .

- ❖ الإعداد لمرحلة التطبيق التجريبي الموسع بالاستفادة من المواد التدريبية التي تم إعدادها في هذه المرحلة، ومن نتائج تقويم التطبيق التجريبي، بالإضافة إلى اختيار المدارس التي سيتم التطبيق فيها في المرحلة اللاحقة . وتدريب مديري/ مديرات ومعلمي/ معلمات هذه المدارس على الكفايات التي يستلزمها تنفيذ المشروع وإعداد المواد التدريبية وخطط العمل اللازمة .
- ❖ الإعداد لتنفيذ مرحلة تعميم المشروع في المدارس جميعها في ضوء نتائج التطبيق في المرحلة التجريبية الموسعة، وذلك بالشروع في تدريب مدير / مديرات ومعلمي/ معلمات المدارس وإعداد المواد التدريبية وخطط العمل المدرسية .
- ❖ تعميم المشروع على المدارس الباقية مستفيدين من نتائج تقويم المشروع في مرحلته التجريبية الموسعة.
- ❖ تقويم المشروع في ضوء أهدافه المحددة .

خامسا : يراعى في اختيار المدارس التي سيتم تطبيق المشروع فيها في مرحلته التدريبية الأولى المعايير التالية :

- ❖ الرغبة في المشاركة والحماسة والجدية في العمل .
- ❖ الالتزام وتحمل المسؤولية والاقتناع بالمشروع .
- ❖ المبادرة والفعالية .

سادسا : يتشكل فريق التطوير في كل مدرسة من :

مدير/مديرة المدرسة، المدير/ ة المساعد/ة ثلاثة معلمين/ معلمات يتم اختيارهم على أساس

الكفاءة والحماسة والرغبة والقدرة على العطاء والتجديد والالتزام وتحمل المسؤولية، وحتى يقوم هذا الفريق بمهماته ومسؤولياته التطويرية لا بد من تدريبه وتنمية كفاياته ومهاراته الأدائية ذات الصلة بأدوارهم ومسؤولياتهم وذلك من خلال تنظيم برامج تدريبية لتحقيق هذا الغرض .

ويجب أن لا يفهم بأن قيادة عمليات التجديد والتطوير في المدرسة تقع على أعضاء هذا الفريق لوحدهم وإنما هي مسؤولية جميع المعلمين وذوي العلاقة من أهل المجتمع المحلي والطلبة ومصادر الخبرة التي تستلزم الحاجة للجوء إلى طلب مساعدتهم ومساندتهم .

سابعا : المرتكزات الأساسية لبرنامج المدرسة كوحدة للتطوير :

يقوم برنامج المدرسة كوحدة للتطوير التربوي على مجموعة من المرتكزات الأساسية منها:

أ- اعتبار المدرسة أداة فعالة في إحداث عمليات التجديد والتحسين والتغير التربوي .

ب- تستطيع المدرسة إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور وأهل المجتمع المحلى ومؤسساته المتنوعــة العمل في تخطيط وتنفيذ أنشطة وفعاليات تحسينية تؤدى إلى تحقيق التحسين المستمر القائم علـــى تلبية حاجاتها التنموية الحقيقية والواقعية وتطوير قدراتها على مواكبة المستجدات والتحديات التي تواجهها .

ج- يوفر هذا البرنامج فرصا أمام كل مدرسة لتتحمل مسؤولياتها القيادية في عملية التحسين التربوي سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم أو المتابعة ولا يعنى هذا البرنامج الاستقلاليـــة التامة للمدرسة عن إدارتها .

د- إن أكثر الناس قدرة على وعي حاجات المدرسة ومشكلاتها وطموحها وإمكاناتهم العاملـــون فيهـــا، وبذلك تصبح برامج التطوير التي يتم إعدادها على مستوى المدرسة الواحدة تقوم على تلبية حاجاتها ومشكلاتها الخاصة بها .

هـــ- تتوفر في كل مجموعة من الخبرات والإمكانات التي يمكن استثمارها وتوظيفها في مجال

التحسين المستمر وبخاصة في مجال تنمية المعلمين مهنيا وتحسين تدريس المناهج وتقويمها

وتحسين نوعية التعليم والتعلم في النهاية .

و- يظهر المعلمون تقبلا واقتناعا بالتوجيهات والإرشادات والنصائح التي يكون مصدرها مدير المدرسة أو مساعده أو الزملاء أو مصادر الخبرة في مجتمعهم أكثر من تلك التي يكون مصدرها المشرفون التربويون باعتبارهم مصادر رسمية حيث يربط المعلمون بين أداء المشرفين

التربويين وأحكامهم وانعكاساتها الإدارية عليهم وبناءا على هذه الاعتقاد فقد تتصف ممارسات المعلمين أمام المشرفين بالتصنع والتكلف من جهة وعدم الإفصاح عن حاجاتهم المهنية الحقيقية من جهة أخرى.

ز- حين تقوم المدرسة بتحديد حاجاتها واشتقاق أهدافها التطويرية ووضع الخطة التي تستهدف بلوغ هذه الأهداف، تستطيع المدرسة في هذه الحالة تقويم مدى التقدم الذي تحققه مما يتيح الفرصة أمام جميع من في المدرسة الشعور بمتعة النجاح الذي تحققه مما يزيد من دافعيتهم لتحقيق المزيد مـــن الإنجازات من جهة والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة عن أدائهم مما يدفعهم إلى تعديل إجراءاتهم أو استبدالها لتحقيق المزيد من النجاحات .

ح- حين تعمل إدارة المدرسة مع معلميها وطلبتها وأهل مجتمعها على أسس من التشـــارك والتعـــاون والتفاهم المشترك والدعم المتبادل في تحديد الحاجات والتخطيط للتحسين واتخاذ القرارات والملائمة وإجراء عمليات التقويم وغيرها، فإن هذا يؤدي إلى تطوير هذه العلاقات وتوثيقها وتوجيههـــا نحو خدمة رسالة المدرسة وترجمتها إلى نتائج ملموسة خاصة، وأن هذه الأمور تؤدي إلى تحسين مناخ العمل المدرسي ورفع الروح المعنوية لدى الجميع ويتطور لديهم التزاما حقيقيا نحو مسؤولياتهـــم وواجباتهم .

ط- يجب أن تكون المدرسة في موقع المبادرة والريادة في قيادة عمليات التحسين المستمر، وتطبيق هذا البرنامج في إدارة المدرسة وتوجيه فعالياتها يشجع ويعزز الدور التطويري للمدرسة.

ى- يؤدي تطبيق هذا البرنامج إلى زيادة فعالية الخدمات الإشرافية التي ينظمها المشرفون التربويون على اختلاف تخصصاتهم، لتصبح خدمات قائمة في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها الحاجات الحقيقية للمدرسة ولكي تتكامل هذه الخدمات مع الخدمات التي تخططها المدرسة، وبذلك يجب أن لا يفهم على الإطلاق بان هذا البرنامج يلغي خدمات المشرفين أو يتعارض معها .

ثامنا : أهمية تطبيق برنامج المدرسة كوحدة للتطوير :

تنبثق أهمية ومكانة هذا المشروع من خلال النتاجات التي يستهدفها والمرتكزات التي يستند عليها، وفيما يلي أبرز الجوانب التي تبين أهميته وهى :

أ- تنفرد كل مدرسة بواقعها وحاجاتها الخاصة بها والتي يمكن أن تعزى لمجموعة من العوامل مثل :

مراحلها الدراسية، موقعها، عدد صفوفها، نوعية بنائها، حجمها، هيئتها التدريسية، تجهيزاتهـا ومرافقها، نوعية الدوام فيها، جنسها، عدد طلبتها وخصائصهم النمائية، نوعية مجتمعها وثقافتهـم الخاصة بهم، إمكانات المجتمع المحلي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلبة، والظروف الأمنية المحيطة بها في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها الشعب الفلسطيني، وغيرها من العوامل الأخرى، إن هذه الخصوصية لكل مدرسة تستلزم جهودا وخدمات ومشاريع تربوية تتلاءم وطبيعة الحاجـات الخاصة بكل مدرسة، وهذا يعني وجود خصائص مميزة لكل خطة تطوير تعدها المدرسة وتتحـمل مسئوليتها .

ب- توثيق العلاقات التبادلية التعاونية بين المدرسة ومجتمعها وتحقيق أكبر قدر من الانفتاح والمشاركة بين المدرسة والمجتمع بما يعود على توفير فرص الدعم والمساندة المجتمعية للمدرسة من جهة أولى وتفعيل دور المدرسة في تنمية مجتمعها من جهة ثانية .

ج- توثيق الصلات المهنية بين كل مدرسة وما يجاورها من المدارس والمؤسسات التربوية وبخاصـة المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، حي سيؤدي التعاون بين المدارس إلى تحقيق الكثير من الفوائد مثل : الاستفادة من الإمكانات والتجهيزات والوسائل أو المواد المتاحة فيها، والاستفادة من الإمكانات والطاقات البشرية ومصادر الخبرة المتوفرة، ووضع الخطط والبرامج والفعاليات المشتركة مما يؤدي إلى توفير الجهود والتكاليف من جهة وزيادة فاعلية المدرسة من جهة ثانيـة .

د- ييسر هذا البرنامج عملية التحول التدريجي من مركزية الإدارة والإشراف إلى تطبيق مزيد مـن اللامركزية في إدارة المدرسة حيث تتاح للمدرسة فرصة اتخاذ القرارات على مستوى المدرسـة وبخاصة تلك القرارات التنفيذية ذات العلاقة بتسيير الفعاليات المدرسية اليومية وتنفيذها في إطـار التشريعات والأنظمة والقوانين والتعليمات الإدارية والفنية والتنظيمية الصادرة عن وزارة التربـية والتعليم .

هـ- يشجع هذا البرنامج المبادرات الإبداعية في إدارة المدرسة وتسيير فعالياتها المختلفة بصورة تؤدي إلى تحسين نوعية النتاجات المنشودة .

و- يؤدي تطبيق هذا المشروع إلى إحداث تغيرات إيجابية في نمط الإدارة المدرسية وممارسات

المديرين.

تاسعا : مستلزمات تنفيذ المشروع :

من أجل ضمان نجاح هذا المشروع وبلوغ النتاجات المحددة له لا بد من إعداد خطط العمل الإجرائية لتنفيذه وتحديد الأدوار والمسؤوليات للمشاركين به وتدريب المشاركين وتنميتهم مهنيا ليصبحوا قادرين على أداء أدوارهم بدرجة متميزة من الكفاية والفاعلية ويجب أن يشمل هذا التدريب بشكل خاص الفئات التالية :

-فريق التطوير المركزي في الوزارة .

-فريق التطوير في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم .

-المشرفون التربويون المشاركون بصورة مباشرة في المشروع مثل : مشرفو اللغة العربية والعلوم والرياضيات والإرشاد والتوجيه والمكتبات والتربية الرياضية والصحة المدرسية

-مديرو/ مديرات المدارس المشاركة ومساعديهم .

-المعلمون والمعلمات المشاركون في فريق التطوير على مستوى المدرسة وبخاصة معلمو اللغة العربية والرياضيات والعلوم .

أما بالنسبة للمحاور التدريبية فسيتم التركيز على ما يلي :

مفهوم " المدرسة كوحدة للتطوير " وتطبيقاته العملية .

استراتيجيات قيادة عمليات التغيير والتطوير التربوي .

تحديد الحاجات التطويرية (للمدرسة، للطلبة، للمعلمين) .

إعداد خطط العمل التطويرية (على مستوى المدرسة) .

استراتيجيات التدريس الفعال .

استراتيجيات التواصل الفعال .

أساليب تدعيم علاقات المدرسة مع مجتمعها .

إستراتيجيات الإرشاد والتوجيه .

استراتيجيات التقويم وبخاصة التقويم الذاتي .

أساليب البحث التربوي .

استراتيجيات القيادة والإدارة المدرسية والصفية .

المستلزمات المادية :

هناك مستلزمات مادية لا بد من توفيرها للمدارس حتى تكون قادرة على القيام بمهماتها التطويرية مثل الوسائل السمعية والبصرية وأجهزة التصوير والعرض والأفلام والأشرطة والقرطاسية والمواد التعليمية والتدريبية، وهذه سوف يتم توفيرها من خلال هذا المشروع .

كما ستقوم الوزارة وبالتعاون والتنسيق مع إدارات التربية والتعليم في المناطق على توفير الدعم الفني والمالي لنجاح هذا المشروع .

دليل بناء خطة تطوير المدرسة

(المدرسة كوحدة للتطوير التربوي)

يشكل هذا الدليل مرجع رئيس في برنامج التطوير المدرسي لتدريب المديرين والمديرات ومساعديهم ليتمكنوا بمساعدة المشرفين التربويين من إعداد وتنفيذ وتقويم عملية التخطيط لتطوير المدرسة لمدة سنتين .

ويتضمن الدليل مجموعة من المفاهيم والإجراءات والأنشطة في دورات التربية أثناء الخدمة التــي تستهدف فئة مديرو المدارس ومديراتها ومساعدوهم لبناء خطط مدرسية تطويرية في إطار المدرسة كوحدة للتطوير التربوي ويشتمل على ما يلي :

١. **مفهوم التخطيط ويشمل :**

- **مفهوم خطة تطوير المدرسة – مفهوم التخطيط الإجرائي–المراحل الأساسية في عملية التخطيط –متطلبات التخطيط – وضع الأولويات .**
- **معرفة البيئة التي يعمل فيها التخطيط .**
- **وضع الأهداف العامة – وضع الأهداف الخاصة .**

٢. **مكونات خطة تطوير المدرسة وتشمل :**

❖ الخطة المعلنة بين المدرسة ومجتمعها المحلي .

❖ رؤية المدرسة – رسالة المدرسة – الأهداف الكبرى- وصف المدرسة – عملية التدقيق-مؤشرات الأداء في مجالات مختلفة – وصف لإنجازات المدرسة في العام المنصرم – أولويات العام القادم .

٣. الخطة الإجرائية ومكوناتها :

❖ نموذج التخطيط الإجرائي – توجيهات عامة لتعبئة النموذج .

❖ مثال لنموذج تخطيط إجرائي-جدول زمني للخطة الإجرائية .

٤. تقويم خطة تطوير المدرسة .

٥. فريق تطوير المدرسة ومهامه .

-أمثلة مختارة من محتويات خطة تطوير المدرسة :

❖ رؤية المدرسة :

وهى عبارة عن تصور مستقبلي يطمح المدير والمعلمون وأولياء الأمور للوصول إليه، وينبغي أن يكون واقعيا يمكن التعبير عنه بالكلمات أو الصور والرموز، كما يجب أن تكون رؤية المدرسة قابلة للتذكر ولا تنسى قدر الإمكان ويمكن التعبير عنها بسهولة.

هذه مجموعة من الأمثلة عن رؤى تم اختيارها من المدارس:

-تسعى المدرسة إلى إثراء المنهاج الجديد لفلسطين، والى تطوير إستراتيجيات التعليم والتعلم من خلال توظيف أحدث المصادر والطرائق التقنية الحديثة .

-مدرستنا مبهجة وآمنة وخالية من العنف، توفر أجواء تعليمية فاعلة للطلبة كافة، زاخرة بأجواء الإقدام المتبادل الذي يعزز العمل البناء والتعاون المستمر مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بهدف الوصول إلى أعلى مستويات التحصيل والنمو الذاتي لطلبتنا .

-توفر المدرسة للمعلمين خدمات النمو المهني في ضوء حاجاتهم كي يمتلكوا المهارات التعليمية والخبرات اللازمة لتنفيذ المنهاج الفلسطيني وفق أفضل مستويات الأداء .

❖ رسالة المدرسة :

وهى وصف مختصر لما ترغب المدرسة أن تحققه لطلبتها حيث يعبر عـن القيـم الرئيسـة

للمدرسة وعن رؤيتها بطريقة توحي لجميع المهتمين بأن النشاطات اليومية التي تقوم بها تعمل على تحقيق رؤيتها بطريقة مخططة وهادفة، الأمر الذي يستثير دافعيتهم ويوحـد إحساسهـم المشترك تجاه الأهداف المنشودة .

وتجيب رسالة المدرسة عن الأسئلة التالية :

-لماذا وجدت المدرسة ؟

-لمن وجدت ؟

-من المستفيد منها ؟

-ما القيم التي تسعى إلى تعزيزها ؟

ومن الأهمية بمكان أن تبرز المدرسة رسالتها في مكان مناسب، لتذكير جميع العامليـن فيـه بالهدف الذي أنشئت من أجله .

هذه مجموعة من الأمثلة لرسائل تم اختيارها من بعض المدارس :

❖ تسعى مدرستنا إلى عداد جيل قادر على التكيف، مؤمن بالله عز وجل واثق من نفسه منضبط ومبدع، جيل قادر على النقد البناء، وعلى خدمة مجتمعه ويساهم بفاعلية في تطويره ثقافياً واجتماعياً ومادياً .

❖ نحن نعمل سوية لتحسين نوعية التعليم المقدم لأبنائنا الطلبة، ولتعزيز الانتماء للهوية الفلسطينية بحيث لا يصدمنا الواقع مع إيماننا بالتطور وأهمية العمل الجماعي .

❖ أملنا أن نغرس في قلوب أمتنا محبة الله واحترام كافة بني البشر، والعمل على تنمية الإنسانية جمعاء على الصعيد الروحي والفكري والاجتماعي والمادي .

الأهداف :

وهى بيانات تصف الوظائف الأساسية للمدرسة كالتعليم والتعلم وإثراء المناهج واستخدام الموارد . وتنطلق هذه الأهداف من رسالة المدرسة، وتوضح الطرائق العامة التي تنوى المدرسة

استخدامها لتحقيق هذه الرسالة وفي العادة يكون هنالك هدف كبير واحد لكل مجال من مجالات الحياة المدرسية حيث تتكون خطة تطوير المدرسة من سبعة مجالات مختلفة سنذكرها فيما يلي مع أمثلة مختارة عن الأهداف الكبرى في كل مجال منها :

مجال تحسين توظيف الموارد المادية :

السعي لتوفير وسائل الراحة والأمان للطلبة بأقصى درجة ممكنة بالاستفادة من الموارد المادية والمالية المتوافرة .

استخدام أجهزة المدرسة ومواردها المادية (المختبر، المكتبة، الحاسوب، الغرفة المتعددة الأغراض، الملاعب،...الخ) بفعالية وكفاية .

مجال إدارة المصادر البشرية :

توظيف إمكانات المدرسة لتلبية الحاجات التطويرية للعاملين .

السعي إلى توفير جميع الفرص المتاحة لتحديث وتطوير معارف ومفاهيم ومهارات العاملين في المدرسة .

مجال إدارة التعليم والتعلم :

السعي إلى تحقيق أعلى مستوى في التعلم .

السعي لتوظيف مجموعة متنوعة من النشاطات التربوية المخططة جيدا .

تلبية حاجات الطلبة حسب أعمارهم وقدراتهم من خلال تقديم مسابقات وبرامج دراسية تلبي تلك الحاجات .

مجال إثراء المنهاج :

تحسين تنفيذ المنهاج الفلسطيني الجديد ليلبي حاجات وسمات الطلبة الفلسطينيين.

مجال شؤون الطلبة :

مساعدة الطلبة باستمرار على تحسين السلوكيات المرغوب فيها لديهم، وبناء برامج وقائية في التوجيه والإرشاد تعمل على حمايتهم من ممارسة السلوكيات غير المرغوبة.

تزويد الطلبة بمواد غنية داعمة للمنهاج لتلبية اهتماماتهم ورغباتهم المتنوعة .

مجال القيادة والإدارة والتخطيط :

السعي إلى توفير إدارة فاعلة وقادرة على توظيف جهود العاملين والكوادر الأخرى (المشرفين التربويين وإدارة التعليم ..) لتحقيق أفضل النتائج للطلبة .

تعرف السياسات والإجراءات التي تعمل على توجيه سلوكات الأفراد وممارساتهم .

بناء خطط فعالة تعمل على التطوير المستمر في المدرسة .

في مجال تطوير الروابط مع المجتمع المحلي :

تقديم العون والمساعدة لقطاعات المجتمع المحلي كافة من خلال تسهيل إفادتهم من الموارد المادية والبشرية المتوافرة .

تعزيز روابط المدرسة مع مجتمعها المحلى من خلال تسهيل عملية التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي .

وصف لإنجازات المدرسة في العام المنصرم

تجد كثير من المدارس أن من المفيد تقديم ملخص لما حققته من نجاحات وإنجازات خلال العام الماضي، ومن المهم أن تحتفل كل مدرسة بالإنجازات التي تحققها كل عام، لان معظم المعلمين والطلبة يعملون بكد، ويستحقون. الثناء عندما يتحقق نجاح في مجال ما، ويتوقع من المعلم أو الطالب أن يكون لديه رغبة في تطوير مهارته الجديدة والسابقة إذا شعر بأن عمله الجيد يلاقي استحساناً وتقديراً .

إن التركيز فقط على نقاط الضعف والقصور لدى المعلم أو الطالب يولد الإحباط، ولهذا يستحسن أن تشتمل خطة تطوير المدرسة على جانب يتعلق بالنجاحات التي حققتها المدرسة حيث أن هذه النجاحات ستشكل ما يسمى بنود الإصلاح إن لم تكن في إطار التجديد والإبداع .

وفيما يلي وصف إنجازات إحدى المدارس :

تم تعيين معلمين حديثين شاركا في ورشة حول كيفية توفير الدافعية للطلبة .

كما استفاد جميع العاملين من مشاركتهم في ورشة عقدت تحت عنوان: **كيف نستعمل لعب الأدوار كوسيلة لتعليم الطلبة**، حيث وجد أن هذا الأسلوب ممتع ومساعد على التعليم . وقد تمكنا من جمع تبرعات مادية من أولياء الأمور والمجتمع المحلي ساعدتنا في تطوير حديقة المدرسة فأصبحت أكثر جاذبية، وتعلم الأطفال الكثير عن زراعة الأشتال على اختلاف أنواعها، كما حصلنا على جهاز كمبيوتر وطابعتين استعملها المعلمون لتطوير مواد تعليمية لمواضيع مختلفة،

وفي السنة الماضية كان لدينا معرض مدرسي- لأول مرة- عرضت خلاله مواهب الطلبة وأعرب أولياء الأمور عن سرورهم بما شاهدوه في المعرض .

أما إذا كانت هناك بعض الأهداف بحاجة إلى مزيد من العمل في السنة القادمة، فان ذلك سيظهر ثانية كهدف تحسيني ومن أمثلة ذلك :

الهدف : تطوير مهارات اللغة الإنجليزية للصفين الأول والثاني : اتفق معلمو اللغة الإنجليزية لهذين الصفين على طرائق جديدة لتعليم اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة حيث ساندهم في ذلـــك مشرف المادة، وقد لوحظ بأن نتائج الاختبارات قد تحسنت وأظهر استفتاء وزع على أولياء الأمور بأنهم كانوا مسرورين لنتائج أبنائهم في هذا الموضوع .

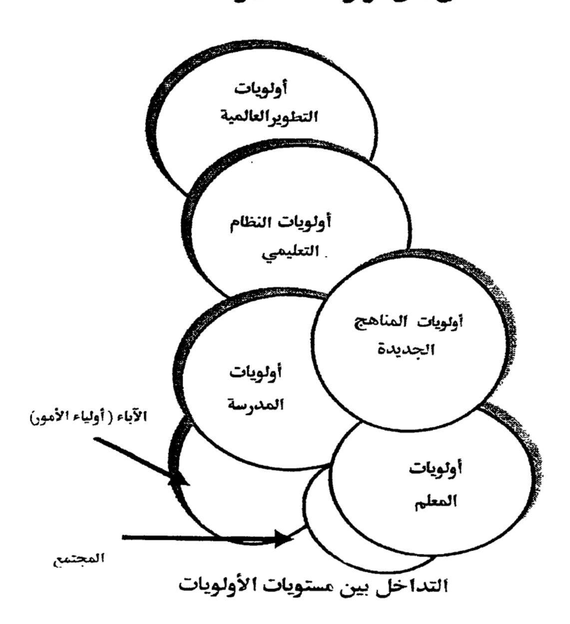
الهدف : توظيف تكنولوجيا المعلومات في تطوير المواد التعليمية .

استخدم أكثر من نصف أعضاء الهيئة التدريسية جهاز الكمبيوتر والطابعة التي تم الحصول عليها العام الماضي، لتطوير مواد تعليمية لبعض الموضوعات، وما زالت الحاجة لمزيـــد من التقدم في هذا المجال .

الهدف : إشراك المجتمع المحلي في نشاطات موازية للمنهاج .

عقد اجتماع خلال هذا العام حضره أعضاء من المجتمع المحلي، وتم فيه تحديد النشاطات الموازية للمنهاج وقد بدأ العمل بهذا المجال، حيث يأتي بعض الأعضاء من المجتمع لأي المدرسة للعمل مع المعلمين في تحسين النشاطات الموازية للمنهاج، وأظهر الطلبة قدرتهم على المشاركة وقد شاركت المدرسة مشاركة واسعة في قطف الزيتون كما ساعد عدد من الطلبة كبار السن في العمل في حدائقهم وهناك الكثير من التحسينات المعدة لهذا العـــام .

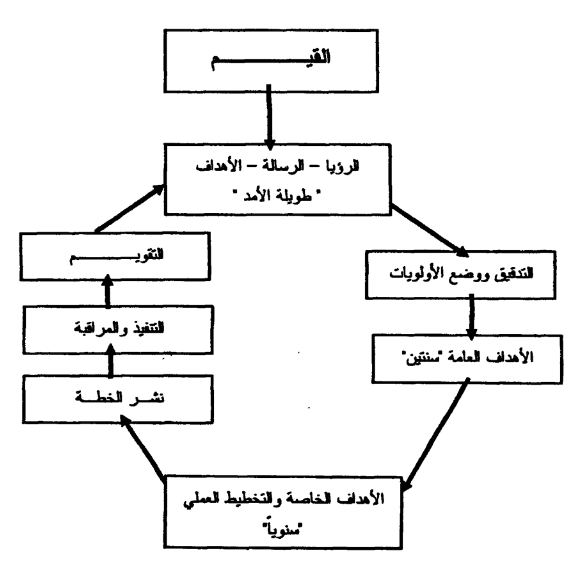
التنافس بين أولويات التغيير



التداخل بين مستويات الأولويات

المراحل الأساسية في عملية التخطيط

تشتمل عملية التخطيط المراحل الأساسية التالية:



أ. مهارة تحليل العوامل الداخلية والخارجية (STEEP):

العوامل الخارجية المؤثرة في المدرسة	العوامل الداخلية المؤثرة في المدرسة
الاجتماعية	S (Social)الاجتماعية
الفنية	T (Technical)الفنية
الاقتصادية	E (Economic)الاقتصادية
التربوية	E (Educational)التربوية
السياسية	P (Political)السياسية

ب. مهارة تحليل نقاط ضعف المدرسة وقوتها (SWOT):

W Weaknesses : نقاط ضعف في المدرسة	S Strengths : نقاط القوة في المدرسة
T التهديدات التي تتعرض لها المدرسة: Threats	O الفرص المتاحة في المدرسة: Opportunities

- نقاط الضعف في المدرسة: عدم توافر مكتبة أو مختبر أو مرشد، ضعف تحصيل طلابها .....
- نقاط القوة في المدرسة: توافر مركز للمصادر فيها، توافر مختبر للحاسوب ....
- الفرص المتاحة: عدم استثمار كفايات المعلمين المتوافرة في المدرسة، وجود غرف صفية غير مستخدمة.

▪ التهديدات التي تتعرض لها المدرسة: المخاطر التي تتعرض لها المدرسة من الخارج كعدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة......

الملحق (١)

نموذج لخطة تطوير المدرسة

(المدرسة كوحدة للتطوير التربوي)

المجـــال: التعليم والتعلم.

الأهـــداف العامـــة	الأهـــداف الخاصـــة
▪ تطوير مهارات الطالبات في الاستماع والمحادثة في اللغة الإنجليزية.	▪ تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لطالبات الصفين (٧،٥) بحيث تستطيع الطلبة:
	أ. المشاركة في نقاش حول موضـوع محدد.
	ب. الاستماع إلى آراء الأخرين والقدرة على التجاوب.
	ج. إعطاء فكرة عامة عن نـص مسموع (شريط تسجيل)
▪ تطوير مهارات الطالبات في العمل المخبري الزمري.	أ. تحسين مهارة طالبات الصفين (٨،٥) فـي إجراء التجارب العملية وفق مجموعات زمرية.
	ب. تحسين كفاية طالبات الصفين (٨،٥) في كتابة التقارير المخبرية.
▪ تطوير قدرات الطالبات في التعامل مع مصادر المعرفة المتنوعة.	أ. إكساب طالبات الصفوف (٩،٨،٧) مهارة التعامل مع الحاسوي
	ب. رفع كفاية طالبات (١٠،٩) فـي كتابـة الأبحاث العلمية والأدبية مـن خـلال التعامـل مـع المراجع المتوفرة في المكتبة.

المجـــال: الموارد البشرية.

الأهـــداف العامـــة	الأهـــداف الخاصـــة
▪ تطوير مهارة المعلمات في استخدام التقويم بأنواعه.	▪ تحسين كفاية معلمات الرياضيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية في توظيف التقويم

	التشخيصي
▪ مساعدة المعلمات في توظيف مدى أوسع من استراتجيات التعلم.	▪ تحسين كفاية معلمات (علوم، اجتماعيات) في توظيف:
	أ. استراتيجية تدريس الشبكات المفاهيمية
	ب. صحائف العمل.
▪ تنمية مهارات المعلمات في إنتاج وتوظيف وسائل تعليمية متنوعة.	▪ تحسين كفاية معلمات الحلقة الأساسية الأولى في استحداث وإنتاج وسائل تعليمية للمواد التالية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات.
▪ تطوير مهارات المعلمات باستخدام تكنولوجيا المعلومات	▪ تنمية قدرات معلمات (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الإسلامية) من خلال تدريبهن على جهاز الحاسوب وتوظيفه كوسيلة تعليمية.
▪ تشجيع المعلمات على اعتماد المنهج العلمي في العملية التعليمية/ التعلمية.	▪ تنمية مهارة المعلمات الخاضعات لبرامج التنمية المهنية في تفعيل البحوث الإجرائية.

المجـــال: المجتمع المحلي.

الأهـــداف العامـــة	الأهـــداف الخاصـــة
▪ تطوير مشاركة المجتمع المحلي في الأنشطة المدرسية.	أ. إشراك المجتمع المحلي في إعداد وتنفيذ وتقويم خطة تطوير المدرسة.
	ب. إشراك المجتمع المحلي في الاحتفـالات والأنشطة اللاصفية.
▪ توسيع مشاركة المجتمع المحلي في حل مشاكل الطالبات.	▪ مشاركة المجتمع المحلي في المجلس المدرسي بفاعلية.
▪ تطوير الخدمات المقدمة من المدرسة إلى المجتمع المحلي.	أ. زيادة مشاركة المدرسة في تجميل بيئـة المجتمع المحلي.
	ب. زيادة وعي الأمهات بالقضايا الصحية.

المجـــال: الموارد المادية.

الأهـــداف العامـــة	الأهـــداف الخاصـــة
▪ الاستخدام الأمثل للموارد المادية المتوافرة.	أ. تحسين الملعب كبيئة تعليميـة وذلـك بتخطيطه واستكمال النواقص (عمـود، شـبكة كـرة الطائرة، بوردات لكرة السلة).
	ب. استحداث غرفة مصادر وتوفير أشـرطة فيديو تعليمية، C.D ، وأشرطة تسجيل.
▪ تحسين وصيانة البيئة المادية.	أ. تحسين توظيف المختبـر بزيـادة عـدد الأدوات المخبرية لتوظيفها في عمل التجارب العلمية.
	ب. تجميل البيئة الصفية بمشاركة الطالبات.
	ج. تحسين توظيف المكتبة بزيادة عدد الكتب والمراجع التـي تلبـي حاجـات الطالبـات والهيئـة التدريسية.
	.

المجـــال: القيادة والتخطيط.

الأهـــداف العامـــة	الأهـــداف الخاصـــة
▪ تحسين ممارسة التخطيط التشاركي في العمل المدرسي.	▪ إعداد خطة تطويرية لمدة عامين.
▪ تحسين أداء العاملين في مجالي المراقبة والتقويم.	▪ إعداد أدوات تقويمية.
▪ تطوير مهارة العاملين في بناء برامج تدريبية.	▪ رفع كفاية فريق التطوير المدرسي في بناء خطط إجرائية لتدريب المعلمات بالتعاون مع منسقي المواد وبالاستفادة من الكفايات البشرية المتوافرة كوسيط تدريسي.
▪ رفع كفاية الهيئة التدريسية في مراقبة تحصيل الطالبات.	▪ إعداد خطة لمراقبة تحصيل الطالبات في المواد الأساسية (اللغة العربية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية).

المجـــال: شؤون الطالبات.

الأهـــداف العامـــة	الأهـــداف الخاصـــة
▪ تلبية حاجات الطالبات الاجتماعية والصحية.	▪ إعداد برنامج وقائي وعلاجي لحاجات الطالبات الصحية والاجتماعية.
▪ تحسين ثروة الطالبات العلمية من خلال توفير المعارف والعلوم العامة والحديثة.	▪ توفير مصادر متنوعة من المعرفة وتسخيرها لخدمة الطالبات.
▪ تحسين مساهمة الطالبات المبدعات في الأنشطة المرافقة للمنهاج.	▪ إعداد أنشطة لاصفية مساندة للمنهاج لصقل مواهب الطالبات في التمثيل والموسيقى.

المجـــال: إثراء المنهاج.

الأهـــداف العامـــة	الأهـــداف الخاصـــة
▪ تحسين تنفيذ منهاج العلوم.	▪ تحسين تنفيذ منهاج العلوم للصفين (٨،٥) من خلال استخدام صحائف الأعمال.
▪ تحسين تنفيذ منهاج اللغة الإنجليزية.	أ. تحسين تنفيذ منهـاج اللغـة الإنجليزيـة للصفوف (٣،٢،١) من خلال إعداد الوسائل التعليمية المتنوعة.
	ب. تحسين تنفيذ منهـاج اللغـة الإنجليزيـة للصفين (٧،٥) من خـلال إعـداد صـحائف عمـل (Worksheets) تراعي الفروق الفردية.
▪ تحسين تنفيذ منهاج العلوم والرياضيات.	أ. تحسين تنفيذ منهاج الرياضيات للـصفوف (١٠،٩،٨) بإثرائه بأسئلة تفكير ابداعي.
	ب. تحسين تنفيذ منهـاج العلـوم للـصفين (٨،٧) بإغنائه بأسئلة التفكير الإبداعي.

الملحق (٢)

نموذج لخطة إجرائية

المجال الأول: إدارة المدرسة/ القيادة المدرسية.

الهدف العام: زيادة تحسين الممارسة في التخطيط التشاركي في المدرسة.

الهدف الخاص: إعداد خطة لتطوير المدرسة لمدة عامين.

معايير النجاح: توافر المواصفات التالية في الخطة:

* شاملة لجميع المجالات.
* قابلة للتحقيق ضمن الزمن المحدد.
* مبنية على حاجات فعلية للكوادر البشرية والمادية.
* مشاركة فريق التطوير في إعداد الخطة.

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
* إعداد استبانات تقويمية الهدف منها: ١)تقويم العمل الإداري والفني للمديرة. ٢)تسيق الحاجة عند العاملين للتطوير والتغيير.	٣٠/١-٣١/١	المديرة	- مراجع خاصة في الإدارة. - تعيينات دراسية. - أوراق وأقلام.	الاسترشاد برأي الزملاء والزميلات في بنود الاستبانات.
* اجتماع قصير مع المعلمات لتوضيح الهدف من الاستبانات وتوزيعها.	٢/٢/٢٠٠٢	المديرة	أوراق للتصوير.	تفريغ الاستبانات وتحليل النتائج.
* ورشة عمل للهيئة التدريسية: ١)لتوضيح المشروع الريادي "المدرسة وحدة تطوير". ٢)اختيار فريق تطوير المدرسة.	٣/٢/٢٠٠٢	المديرة	شفافات، أوراق، جهاز العارض الرأسي (Overhead)	استبانة تقويمية.
* ورشة عمل لفريق تطوير المدرسة لتوضيح المهام الموكلة إليه.	٤/٢/٢٠٠٢	المديرة	أوراق، أقلام، ملفات، قواطع كرتون.	استبانة تقويمية.
* اجتماع مع فريق تطوير المدرسة لصياغة الرؤية والرسالة.	٥/٢ - ١٠/٢	المديرة وفريق تطوير المدرسة	أوراق - تصوير مادة مرجعية من التعاون الخاص بالمدرسة كوحدة تطوير.	إطلاع المشرف على ما تم إنجازه.

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
* لقاء مع فريق التطوير لصياغة الأهداف الكبرى.	١٢/ ٢ – ٢/١٤	المديرة وفريق تطوير المدرسة	أوراق – أقلام وتصوير أوراق	إعداد أهداف كبرى منبثقة من الرؤية
* ورشة عمل حول كيفية إجراء مسح دقيق وتحديد أولويات العمل	١٦/ ٢	المديرة	تصوير مادة مرجعية حول كيفية إجراء المسح	استبانة تقويمية
* تحديد بيئة التخطيط ضمن تحليل (SWOT)	٢٦/ ٢ – ٢/٢٧	المديرة وفريق تطوير المدرسة	أوراق – أقلام وتصوير أوراق	تحليل بيئة المدرسة الداخلية والخارجية لتحديد بيئة التخطيط.
إعداد مؤشرات الأداء واستبانات خاصة	١٤/ ٣ – ٣/٢٤	المديرة وفريق التطوير	أوراق – أقلام	بناء مؤشرات أداء خاصة في كل مجال.
* – إجراء المسح الدقيق – تعبئة الاستبانات ومؤشرات الأداء. – ترتيب الأولويات	٢٥/ ٣– ٤/٦	المديرة وفريق تطوير المدرسة والطالبات	أوراق، مراجع خاصة.	الإطلاع والإشراف على تعبئة الاستبانات ومؤشرات الأداء
* صياغة الأهداف العامة	٧/ ٤ – ٤/١٤	المديرة وفريق تطوير المدرسة	أوراق، أقلام، تصوير أوراق	ملاحظة أن الأهداف الخاصة منبثقة من الأهداف العامة.
* صياغة الأهداف الخاصة	١٥/ ٤ – ٤/٣٠	المديرة وفريق تطوير المدرسة	أوراق، أقلام، مراجع خاصة.	ملاحظة أن الأهداف الخاصة منبثقة من الأهداف العامة.
* إعداد خطط إجرائية.	٤/ ٥ – ٥/٣٠	المديرة وفريق تطوير المدرسة	أوراق، أقلام	متابعة تنفيذ العمل ومراقبته.

ملاحظات:

المجال الثاني: التعليم والتعلم (Learning and Teaching)

الهدف العام: تطوير مهارات الطالبات في الاستماع والمحادثة في اللغة الإنجليزية.

الهدف الخاص: تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لطالبات الصفين (٧،٤) بحيث تستطيع الطالبة المشاركة في نقاش محدد الموضوع، والتجاوب مع آراء الآخرين وإعطاء فكرة عن نص مسموع.

معايير النجاح: * قدرة الطالبة على استيعاب ٧٠% من النص المسموع.

* قدرة الطالبة على التجاوب مع الآخرين وتبادل الرأي باللغة الإنجليزية بنسبة ٧٠%.

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
مسح عام لمنهاجي (٧،٤) في اللغة الإنجليزية لحصر (Functions & Vocabularies) الواردة في المنهاج	١٠/١	وصيفة وميساء	- الخطوط العريضة للمنهاج. - دليل المعلم. - الكتاب لمدرسي.	إعداد أهداف كبرى منبثقة من الرؤية
تدريب الطالبات على أنشطة مماثلة لما هو موجود في الكتاب	١١/٢٠	وصيفة وميساء	- أشرطة متلفزة. - أشرطة كاسيت - أوراق، أقلام	الملاحظة المباشرة، زيارت متابعة وتقويم لتدريب الطالبات.
تعريض الطالبات إلى مواقف مماثلة في حياتهن اليومية.	١- ١١/١٥	وصيفة وميساء	أوراق - أقلام، كاسيت لنص مسموع	اختبارات أدائية

ملاحظات:

المجال الثالث: الموارد البشرية (Human Resources)

الهدف العام: تطوير مهارات المعلمات في استخدام التقويم بأنواعه.

الهدف الخاص: تحسين كفاية معلمات اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والرياضيات في توظيف التقويم التشخيصي.

معايير النجاح: * تنفيذ المعلمة لخطوات التقويم التشخيصي في الحصة الصفية.

* توظيف نشاطات متنوعة في المباحث المذكورة أعلاه.

* ظهور أثر تدريب المعلمات في تعليم وتعلم الطالبات.

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
عقد ورش عمل	٢٠٠٢/٩/٢٠	د. محمود (وزارة التربية والتعليم) (مشرف اللغة العربية)	- مرشد المعلم في التقويم التشخيصي. - رزم تدريبية للمباحث المذكورة. - أشرطة متلفزة حول توظيف التقويم التشخيصي.	استبانات تقويمية للورشة التدريبية. ملاحظة إنتاج المعلمات من الأنشطة في الورشة التدريبية.
إنتاج أنشطة خاصة في التقويم التشخيصي وعرضها على المشرفين المعنيين.	٩/٢١ - ١٠/١٠	معلمات اللغتين العربية والإنجليزية والرياضيات	- أوراق، أقلام، رزم تدريبية.	الملاحظة المباشرة، رأي المشرفين المعنيين.
درس توضيحي	١٠/١٥	منال (مشرفة اللغة العربية)	أوراق - أقلام،	استبانات تقويمية للدرس التوضيحي.
زيارت صفية تقويمية	١٠/١٧ - ١٠/٣٠	المديرة	تقارير زيارات صفية	استطلاع رأي الطالبات في هذا الأسلوب.

ملاحظات: --

المجال الرابع: روابط المجتمع المحلي (Community Links)

الهدف العام: تطوير مشاركة المجتمع المحلي في الأنشطة المدرسية.

الهدف الخاص: مشاركة المجلس المدرسي في إعداد وتنفيذ وتقويم خطة تطوير المدرسة.

معايير النجاح: * الحضور المنظم والفعال لاجتماعات المجلس المدرسي.

* تنفيذ المجتمع المحلي لبعض الأنشطة الواردة في الخطة المدرسية.

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
اجتماع مع المجلس المدرسي لإعطاء فكرة موجزة عن المشروع التدريبي	٢٠٠٢/٢/٢٠	المديرة وفريق تطوير المدرسة	أوراق، أقلام، شفافات	الملاحظة المباشرة للحضور والتفاعل.
استطلاع رأي المجلس المدرسي من خلال تقديم رؤيتهم المستقبلية لواقع المدرسة	٢٠٠٢/٣/١٥	المديرة وفريق تطوير المدرسة والمجلس المدرسي	أوراق، ملفات، أقلام	ملاحظة: انسجام الخطة مع الملاحظات القادمة.
تنفيذ المجتمع المحلي لنشاط تدريب طالبات (٧،٨،٩) على الحاسوب.	٢٠٠٢/٤/٢٨	لجنة تحسين الحي	–	زيارة ميدانية خاصة

ملاحظات:

المجال الخامس: الموارد المادية (Physical Resources)

الهدف العام: الاستخدام الأمثل للموارد المادية المتوافرة.

الهدف الخاص: تحسين الملعب كبيئة تعليمية.

معايير النجاح: * تمكين الطالبات والمعلمات من توظيف الملاعب المدرسية بأمان.

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
دراسة تكلفة تحسين الملعب كبيئة تعليمية	٢٠٠٢/٨/٢٢	المديرة، المعلمة زينب والمعلمة صباح	رصد ميزانية خاصة لشراء المواد اللازمة	الملاحظة المباشرة
- ترميم ساحة الملعب من الحفر. - شراء الأدوات الرياضية اللازمة.	٢٠٠٢/٩/١٠	فريق الصيانة في المنطقة، المعلمة صباح	إسمنت، حديد، (زفتة) لساحات الملعب.	ملاحظة عمل فريق الصيانة.
توظيف الملاعب المدرسية في حصص الرياضة.	٢٠٠٢/٩/١٥ وعلى مدار العام الدراسي	معلمات الرياضة	أدوات رياضية كافية	الملاحظة المباشرة، زيارات صفية للتقويم

ملاحظات:

المجال السادس: شؤون الطالبات (Students Affairs)

الهدف العام: تلبية حاجات الطالبات الاجتماعية والصحية.

الهدف الخاص: إعداد برنامج وقائي وعلاجي لحاجات الطالبات الصحية والاجتماعية.

معايير النجاح: * ازدياد الوعي الصحي عند الطالبات.

* توفير الرعاية الصحية العلاجية والوقائية.

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
إجراء مسح دقيق للحالات الصحية والاجتماعية في المدرسة.	١٠/١ - ١٠/١٥	المعلمة لبقة ونجاح	أوراق، أقلام، ملفات	الملاحظة والمراقبة لرصد الحالات.
توثيق المعلومات في السجلات ووضعها بين أيدي المعلمات.	١٠/١٧	المديرة وفريق تطوير المدرسة	سجلات، وملفات اللجنة الصحية	متابعة ومراقبة التوثيق.
إعداد برنامج وتطبيقه حول الإسعافات الأولية.	١٠/١٩	المديرة وفريق تطوير المدرسة، وأحد المختصين في الدفاع المدني	أوراق، أقلام، ملفات	استبانة خاصة لتقويم البرنامج.
توفير غرفة ومواد للإسعاف الأولي	١٠/٢٥	لبقة وزينب والمديرة	ميزانية خاصة	ملاحظة ومراقبة تجهيز الغرفة.

ملاحظات:

المجال السابع: إثراء المنهاج

الهدف العام: تحسين تنفيذ منهاج العلوم.

الهدف الخاص: تحسين تنفيذ منهاج العلوم (٨،٥) من خلال استخدام صحائف العمل.

معايير النجاح: * فاعلية توظيف صحائف العمل المخبرية في المواقف التعليمية/ التعلمية

إجراءات التنفيذ	الزمن	المنفذون	الموارد المطلوبة	المراقبة والتقويم
تحليل محتوى منهاج العلوم للصفين (خامس، ثامن).	١٠-٩/٢٠	صباح وأماني	الخطوط العريضة لمنهاج العلوم، الكتاب المدرسي	الملاحظة المباشرة.
رصد التجارب العلمية الواردة في كتاب العلوم للصفين (٨،٥)	٢٠-٩/٢٢	صباح وأماني	الكتاب المدرسي للصفين (الخامس، الثامن)	ملاحظة قائمة الرصد.
إعداد صحائف عمل حول التجارب العلمية التي رصدت وعرضها على مشرفة العلوم..	٢٢-٩/٣٠	صباح وأماني والمشرفة آمال	أوراق، أقلام، ملفات	ملاحظة صحائف العمل المعدة وتقويمها من قبل المشرفة.
تطبيق صحائف العمل في الموقف التعليمي/ التعلمي.	٢٠٠٢/١٠/١٥	صباح وأماني	أوراق، أقلام، مواد مخبرية للمجموعات الزمرية.	زيارات صفية للمتابعة والتقويم.

ملاحظات: --

إطار التخطيط (تحليل SWOT)

في ضوء تنفيذ الخطة الإجرائية

▪ نقاط الضعف في المدرسة (Weakness):

١. ضعف العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين أعضاء الهيئة التدريسية.
٢. ضعف استخدام التقنيات الحديثة من قبل الهيئة التدريسية.
٣. القناعة المطلقة لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية ببلوغ الحد الأقصى والدرجة المثلى في تنفيذ العملية التعليمية وهذا يؤدي إلى عدم الانفتاح على ما هو جديد.
٤. الظروف الاقتصادية الصعبة للطالبات التي تؤثر بالضرورة في التحصيل الدراسي.
٥. قلة إيرادات المدرسة المالية وصرف نسبة لا بأس بها على إصلاح ما تتعرض له المدرسة من تخريب.
٦. قلة متابعة الأهل لبناتهن لرفع تحصيلهن.
٧. تسرب عدد كبير من الطالبات بسبب الزواج المبكر أو التفكك الأسري.
٨. عدم توافر الأجهزة والتقنيات التربوية الحديثة.

▪ نقاط قوة المدرسة (Strengths):

١. قيادة المديرة الجيدة للمدرسة.
٢. تكليف الطالبات القيام بمهام مدرسية لتنمية الروح القيادية لديهن.
٣. الالتزام العام من قبل معظم الطالبات بقوانين الانضباط المدرس.
٤. دعم الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة.
٥. توفير الفرص المناسبة للعاملين لتطوير مهاراتهم.
٦. حرص الإدارة على استشارة العاملين وإشراكهم في اتخاذ القرارات.
٧. تعاون المديرة والمديرة المساعدة في تحقيق الأهداف العامة.
٨. وجود قلة من المعلمات الراغبات في إحداث التطوير والتحسين في المدرسة.
٩. وجود عدد كبير من المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس.
١٠. توافر أدوات التقويم وتزويد العاملين بهذه الأدوات.
١١. إنجازات متميزة في الأنشطة المدرسية والمسابقات الثقافية والدينية.

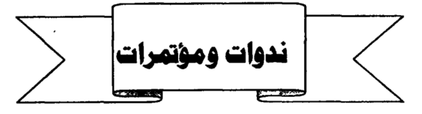
▪ التهديدات التي تتعرض لها المدرسة (Threats):

١. تعرض ممتلكات المدرسة إلى التخريب والسرقة بسبب ضعف انتماء المجتمع المحلي لها.
٢. اعتداء بعض شباب المجتمع المحلي على البناء المدرسي.

٣. موقع المدرسة بالقرب من مدرسة الذكور يؤدي إلى تعرض بعض الطالبات إلى الخطر.

الفرص المتاحة أمام المدرسة (Opportunities):

١. تخطيط الملاعب وتجهيزها لممارسة الرياضة بأمان.
٢. إصلاح الأثاث المدرسي.
٣. تفعيل الأجهزة المتوافرة في المدرسة.
٤. تزويد المكتبة بكتب حديثة من خلال تبرع المؤسسات المحلية.
٥. تطوير أدوات التقويم والملاحظة والمتابعة بحيث تخدم الاتجاهات الجديدة في التخطيط التشاركي.
٦. تطوير العمل المخبري من خلال تشجيع الطالبات على إجراء التجارب العلمية ضمن مجموعات عمل.



- مـــؤتمر"منـــاهج التعلـــيم قبـــل الجـــامعي: الواقـــع واستراتيجيات التطوير " من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٥
- مؤتمر"الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليميـــة" فى الفترة من ٢٩-٣٠ يناير ٢٠٠٥م
- مـــــؤتمـــــــر "التنمية المهنية المـــستدامة للمعلـــم العربى" من ٢٣ – ٢٤ أبريل ٢٠٠٥
- مؤتمر "معلمـــة الروضـــة (إعـــدادها – تـــدريبها – رعايتها)" من ١٠ – ١١ أبريل ٢٠٠٥
- مؤتمر "الخدمة الاجتماعية وعصر المعلومات" من ٤ – ٥ مايو ٢٠٠٥

إعداد/ د. رانيا عبد المعز الجمال



د/ رانيا عبد المعز الجمال (*)

مؤتمر

"مناهج التعليم قبل الجامعي: الواقع واستراتيجيات التطوير "

في الفترة من من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٥

عقدت كلية التربية ببنى سويف - جامعة القاهرة مؤتمرها العلمى الثالث، وذلك فى قاعة المؤتمرات ببنى سويف فى الفترة من ٧-٨ مايو ٢٠٠٥م، تحت رعاية أ.د. عمرو عزت سلامة وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى، ورئاسة أ.د. مصطفى حسن النشار عميد كلية التربية ببنى سويف.

وقد شمل المؤتمر العديد من الندوات جاءت كما يلى:-

أ- تطوير المناهج.

ب- المناهج والمعلوماتية.

ج- مناهج التعليم الثانوى.

د- المناهج والتقويم.

ه- المناهج والألفية الثالثة.

و- تعليم وتعلم الرياضيات.

وقد تركزت المناقشات فى مؤتمر "تطوير مناهج التعليم قبل الجامعى" حول عشرة محاور وقد شمل المؤتمر العديد من جلسات البحوث منها ما يلى:

- تقويم حالة التعليم الأساسى فى مصر.
- إدارة عمليات التقويم الشاملة فى التعليم قبل الجامعى.
- التعليم وصناعة العقول المفكرة.
- المناهج الدراسية وإنسان الألفية الثالثة.
- استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات.

---

*باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- دراسة تحليلية للعوامل المتعلقة بصياغة سؤال الهندسة والتى تؤثر على إجابات طلاب المرحلة الإعدادية.
- سيناريو مقترح لتطوير المناهج.
- دور مناهج التعليم قبل الجامعى فى إقامة مجتمع المعلم والمتعلم.
- مناهج المواد الفلسفية بالثانوى العام المصرى.
- مناهج الفيزياء فى المرحلة الثانوية.
- مناهج الصم فى المرحلة الثانوية.

وقد جاءت توصيات المؤتمر متمشية مع نتائج الندوات والبحوث المعروضة وذلك للتأكيد على ضرورة تحقيق أساليب التنمية المتكاملة للمتعلم فى ضوء مناهج مدرسية متكاملة.

"الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"

إعداد/ د. رانيا عبد المعز الجمال (*)

عقدت الجمعية المصرية للإدارة التعليمية والتربية المقارنة بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة، مؤتمرها الثالث عشر فى الفترة من ٢٩-٣٠ يناير ٢٠٠٥م تحت عنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية" ، تحت رعاية أ.د. عمرو عزت سلامة وزير التعليم العالى والبحث العلمى و أ.د. أحمد جمال الدين موسى وزير التربية والتعليم، ورئاسة أ.د. عبد الغنى عبود رئيس الجمعية المصرية للإدارة التعليمية والتربية المقارنة.

وعلى مدى يومى المؤتمر، تم عقد خمس جلسات عامة سبقتها جلسة افتتاحية، وأعقبتها جلسة ختامية، وقد جاءت هذه الجلسات على النحو الآتى:

- **الجلسة الافتتاحية**: وألقيت فيها كلمات لعميد كلية التربية ببنى سويف ثم مقرر عام المؤتمر ثم رئيس الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ثم كلمة نائب رئيس الجامعة لشئون فرع بنى سويف، وكلمة رئيس جامعة القاهرة وانتهت بكلمة محافظ بنى سويف.
- الجلسة العامة الأولى: وقدمت فيها ورقتى عمل هما:

- تجارب عالمية فى الاعتماد وضمان الجودة فى المؤسسات التعليمية. (أ.د. محمود عز الدين عبد الهادى).
- التجربة المصرية فى الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالى. (أ.د. كمال إمام كامل).

- **الجلسة العامة الثانية**: وكان موضوعها ندوة حول التجربة الإسلامية فى الاعتماد وضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية وتحدث فيها أ.د. عبد الرحمن النقيب، أ.د. حسين عبد العال، أ.د. على خليل،أ.د. محمد شكرى الوزير.

---

*باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- **الجلسة العامة الثالثة**: وناقشت هذه الجلسة الأوراق التالية:
  - نحو معيار وطنى لجودة كليات التربية (أ.د. إميل فهمى شنوده).
  - معايير اختيار رؤساء الأقسام بكليات التربية. (أ.د. محمد وجيه الصاوى).
  - تصور مقترح لمعايير الاعتماد وعناصر ضمان الجودة لمقررات العلوم الأساسية بكليات رياض الأطفال. (أ.د. كمال الدين حسين).
  - معايير جودة أداء معلم اللغة العربية بالتعليم العام. (أ.د. محمد محمد يونس).
  - إدارة المدرسة الثانوية بالجودة الشاملة. (أ.د. مريم الشرقاوى).

- **الجلسة العامة الرابعة**: وناقشت هذه الجلسة الأبحاث التالية:
  - استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم فى ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول. (د. محمد عبد الحميد محمد و د. أسامة محمد قرنى).
  - مؤشرات المعلم الباحث فى ضوء الاعتماد والجودة. (د. فاطمة فوزى عبد العاطى)
  - ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالى فى مصر. (د. صفاء محمود عبد العزيز، د. سلامة عبد العظيم حسين).
  - استشراف مستقبل نظم الاعتماد المؤسسى للجامعات المصرية دراسة حالة. (د.لمياء محمد أحمد)
  - مكونات العلاقة الإنسانية لدى عينة من طالبات كلية التربية ومدى ارتباطها بمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة. (د. عبد المنعم محمد محمد و د. شعبان محمد محمد).

- **الجلسة العامة الخامسة**: وقد ناقشت الأبحاث التالية:
  - تطبيق معايير الإدارة المتميزة بمدارس التعليم الابتدائى فى مصر. (د. محمود أبو النور عبد الرسول).
  - دور الإرشاد التربوى فى حل بعض مشكلات التربية للبنات بالمدينة المنورة. (د. آمال مصلح إبراهيم).

- تقويم دور المدرسة المنتجة فى المراحل التعليمية المختلفة "دراسة ميدانية". (د. عبـــد المعين سعد الدين)
- معوقات تأهيل الإدارة المدرسية فى مصر للأيزو والاستفادة مــن خبــرات بعــض الــدول المتقدمة. (د. تامر محمد عامر).

الجلسة الختامية: وقد تم الإعلان عن توصيات المؤتمر التى جاءت متمــشية مــع أهدافه ومحاوره لتؤكد على ضرورة تطوير نظم متكاملة للمراجعة الداخلية وضــمان الجــودة والاعتماد بما يمكن مؤسسات التعليم الجامعى والتعليم العالى من تحقيق مستويات أداء تعليمى تتفق مع المستويات العالمية.

التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربى

(٢٣ – ٢٤ أبريل ٢٠٠٥)

إعداد/ د. رانيا عبد المعز الجمال (*)

عقدت كلية التربية بالفيوم مؤتمرها السادس تحت عنوان "التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربى" فى الفترة من ٢٣ – ٢٤ أبريل ٢٠٠٥م تحت رعاية أ.د. على عبد الرحمن يوسف رئيس جامعة القاهرة، أ.د. محمد رأفت محمود محافظ الفيوم، أ.د. يوسف سيد محمود عميد كلية التربية بالفيوم.

وقد تضمنت فعالية المؤتمر – على مدار يومين – عقد ثلاث ندوات حول تطوير برامج الإعداد بكليات التربية، وسبل إشراف هيئة التدريس بكليات التربية وكافة العاملين المهتمين بالتعليم للعمل المشترك نحو تطوير التعليم فى مصر، واختتمت الندوات بإعداد المعلم العربى فى ظل العولمة.

كما تم عقد ست جلسات للبحوث وأوراق العمل، شارك فى إعدادها حوالى خمسة وعشرون باحثاً ودارساً، ولقد غطت الندوات والبحوث وأوراق العمل معظم محاور المؤتمر.

وقد جاءت أهم توصيات المؤتمر كما يلى:-

- ضرورة التحديد الدقيق لفلسفة التنمية المهنية المستديمة وأهدافها ورسالتها وبرامجها وآلياتها والوعى بكل هذه العناصر لدى كافة العاملين فى مجال التعليم والمهتمين به.
- تبنى معايير الجودة الشاملة فى عمليات التنمية المهنية المستديمة وبما يحقق الواقعية والاستمرارية والتنوع والشمول والتكامل.
- توظيف تكنولوجيا العصر فى تحديد الاحتياجات التدريبية وتنفيذ برامج التنمية المهنية.
- إعطاء قدراً من الاستقلالية واللامركزية فى وضع البرامج التى تكفل تحقيق التنمية المهنية المستديمة.

*باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- الإفادة من الخبرات والتجارب العالمية المعاصرة فى مجال التنمية المهنية خاصة فيما يتعلق ببعض التجارب المتميزة فى بلدان العالم الثالث ذات الظروف المتشابهة مع واقعنا العربى.
- تفعيل مراكز التدريب التربوى بمؤسسات إعداد المعلم وإقامة جسور التواصل بينها وبين مؤسسات العملية التعليمية استهدافاً لتحقيق التنمية المستدامة.
- مشاركة القيادات التعليمية بمختلف الدرجات فى وضع وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلم العربى.
- ضرورة العمل على نشر ثقافة التنمية المهنية المستديمة داخل المؤسسات التعليمية وبين العاملين بها على اختلاف الوظائف والدرجات والمهام والأدوار.

المعلمة الروضة (إعدادها – تدريبها – رعايتها)

(١٠ – ١١ أبريل ٢٠٠٥)

إعداد/ د. رانيا عبد المعز الجمال(*)

انطلاقاً من القيمة الكبيرة لمرحلة الطفولة المبكرة التى تتفتح فيها نوافذ المعرفة أمام الأجيال الناشئة الذين تقوم عليه نهضة الأمم.

وإيماناً بأن الروضة ومعلمة الروضة يمثلا حجر الزاوية فى إعداد الطفل الإعداد الأمثل لمواجهة العديد من التحديات التى تفرضها طبيعة عصر العولمة والثورة المعلوماتية.

وتأكيداً للإعلان العالمى حول التربية للجميع على أن (التعليم يبدأ منذ الولادة). وهو ما يستدعى الرعاية المبكرة للطفولة وترمز التربية الأولية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة.

وفى إطار هذا التوجه رأت كلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة عقد مؤتمرها العلمى حول معلمة الروضة سعياً نحو تأهيلها وتهيئة الرأى العام الداعم لدورها فى المجتمع فى الفترة من ١٠ – ١١ أبريل ٢٠٠٥م برعاية الأستاذ الدكتور/ على عبد الرحمن يوسف رئيس جامعة القاهرة، ورئاسة الأستاذة الدكتورة/ سامية مصطفى الخشاب عميد كلية رياض الأطفال.

واستهدف المؤتمر ما يلى:–

١- التأكيد على دور كليات رياض الأطفال فى الإعداد المتميز لمعلمات هذه المرحلة.
٢- العمل على تحقيق التكامل لتكوين معلمة الروضة من خلال دراستها للعلوم البيئية.
٣- وضع استراتيجية للنهوض بإعداد معلمات رياض الأطفال فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة.
٤- مناقشة القضايا المختلفة لمرحلة رياض الأطفال لإعداد الطالبة مهنياً.
٥- الرعاية المستدامة لرعاية معلمة الروضة والارتقاء بمستواها العلمى لمواجهة التحديات العلمية الحالية.

وقد قسمت أعمال وندوات ومناقشات المؤتمر إلى المحاور التالية:

---

*باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١- **المحور الأول:** التحديات الداخلية والخارجية التى تواجه المعلمة وطفل الروضة.

٢- **المحور الثانى:** إعداد معلمات رياض الأطفال.

٣- **المحور الثالث:** التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال.

٤- **المحور الرابع:** معلمات رياض الأطفال وتربية ذوى الاحتياجات الخاصة.

٥- **المحور الخامس:** الطفل العربى فى ضوء التغيرات المعاصرة.

وقد جاءت توصيات المؤتمر متمشية مع أهدافه ومحاوره، حيث أكدت على دور رياض الأطفال فى الإعداد المتميز لمعلمة الروضة، وضرورة توفير سبل الرعاية المستدامة لها للارتقاء بمستواها العلمى فى عصر سريع التغير.

الخدمة الاجتماعية وعصر المعلومات

(٤ – ٥ مايو ٢٠٠٥)

إعداد/ د. رانيا عبد المعز الجمال(*)

في إطار الاهتمام بالمعلومات التي تعد المقوم الأساسي للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في كافة مجالاتها، وكذلك دورها في إثراء البناء المعرفي النظري للمهنة، عقدت كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم مؤتمرها العلمي السادس عشر بعنوان: "الخدمة الاجتماعية وعصر المعلومات" وذلك بمقر الكلية بمحافظة الفيوم في الفترة ٤ – ٥ مايو ٢٠٠٥م تحت رعاية أ.د. عمرو عزت سلامة وزير التعليم العالي والبحث العلمي وأ.د. محمد رأفت محمود محافظ الفيوم، وبرئاسة أ.د. محمود محمد محمود عملية كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم.

وقد استهدف المؤتمر ما يلي:

١- محاولة وضع رؤية متكاملة للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في عصر المعلومات.
٢- وضع رؤية واضحة حول جودة الأداء المهني في مجالات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في ظل عصر المعلومات.
٣- التعرف على أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها تفعيل دور منظمات المجتمع المدني في ظل عصر المعلومات.
٤- الوصول إلى رؤية متكاملة حول تفعيل سياسات الرعاية الاجتماعية في عصر المعلومات.
٥- رصد التحديات التي تواجه المهنة وكيفية مواجهتها في ظل عصر المعلومات.

وفي إطار هذه الأهداف نوقش على مدى يومين (٣٢) بحثاً مقدماً بالإضافة إلى أوراق العمل في سياق المحاور التالية:

*باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- **المحور الأول:** منظمات المجتمع المدنى وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- **المحور الثانى:** الرعاية الاجتماعية وعصر المعلومات.
- **المحور الثالث:** الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وعصر المعلومات.
- **المحور الرابع:** جودة الأداء المهنى فى ظل عصر المعلومات.
- **المحور الخامس:** الأطر النظرية للخدمة الاجتماعية وعصر المعلومات.
- **المحور السادس:** تكامل معارف العلوم الإنسانية وعصر المعلومات.

وقد تم اتخاذ توصيات متعددة من أبرزها: التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمعلومات المقوم الأساسى للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية فى كافة مجالاتها وكذلك إثراء البناء المعرفى النظرى للمهنة الأمر الذى ينعكس على الارتقاء بالممارسة المهنية والبحث العلمى فى الخدمة الاجتماعية.

Contents

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel: 4853654 M. 0123911536
E_Mail: aced_dia@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume
No.38
July 2005

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 11 Number 38 July 2005

* Knowledge Management as an Approach to Organizational Innovation in Egyptian Universities
  Dr. Nahla Abd Al-Kader
* Priorities for societal Reform and its Educational Requirements in Egyptian Universities
  Dr. Samir Quttb
* A Proposed Strategy for Developing the Cognitive Aspects in Kinder Gartin
  Dr. Abeer A. Al- Hooli
  Dr. Salwa Galwa Gohar
* Innovative Thinking Skills of Student of Basic Education in Oman
  Dr. Marzouk Abd-Al-Hamid
* An applied Linoleum Block Printing in Secondary Stage Curricula in Kuwait
  Dr. Farida Shaban Hider

Educational Experiences

School as a Unit for Educational Development (Palstinien Experience)

Dr. Aly Khalifa

Prospective - Book Review - Symposia and Conferences- Education Pioneers - Open Forum - Educational Experiences- New Publications